GÉNERO EN EDUCACIÓN

ESPACIO, IDENTIDAD E INTERVENCIÓN

Jorge García Villanueva
Daniel Moreno García
Claudia Ivonne Hernández Ramírez
(coordinadores)



GENERO EN EDUCACIÓN

ESPACIO, IDENTIDAD E INTERVENCIÓN

Jorge García Villanueva
Daniel Moreno García
Claudia Ivonne Hernández Ramírez
(coordinadores)



Género en educación: espacio, identidad e intervención
Jorge García Villanueva
Daniel Moreno García
Claudia Ivonne Hernández Ramírez
(coordinadores)

Primera edición, 1 de marzo de 2024.
ISBN: 978-607-413-508-4

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, cp 14200, Ciudad de México.

www.upn.mx

Este libro contó con el financiamiento de la Universidad Pedagógica Nacional y es producto del proyecto "El patio escolar y la geografía del espacio: un análisis iconográfico desde la perspectiva de género", desarrollado en el marco de la Convocatoria "Propuestas de investigación e intervención en el ámbito educativo 2023" emitida por la Secretaría Académica e identificado con el número 10-62-4 del Programa Integral de Desarrollo Institucional (PIDI).

Gracias al apoyo de la Universidad Pedagógica Nacional fue posible su publicación.

La presente obra ha sido dictaminada por pares académicos expertos en los temas aquí desarrollados.

Hecho en México.

Índice

*En todo el texto se ha respetado el uso de lenguaje no sexista desde la perspectiva de sus personas autoras.

Prólogo

Daniel Moreno García

El género hace referencia a la categoría de análisis social que permite discernir la génesis cultural de las diferencias y desigualdades entre mujeres y hombres, así como las características, comportamientos, actividades, atributos y roles que las distintas sociedades asignan a las personas en función de su sexo biológico.

Hablar de género implica también adentrarse en el estudio de la identidad personal de los individuos para comprender cómo las diferencias de contenido social, cultural y psicológico influyen en la autopercepción que cada uno tiene de sí mismo.

En el ámbito educativo, incluir la perspectiva de género, se ha manifestado en resoluciones y declaraciones de organismos internacionales, así como en tratados, acuerdos y convenios gubernamentales que han tenido impacto en las reformas educativas del país. Todo esto con la finalidad de crear ambientes de aprendizaje saludables y enriquecedores, así como para garantizar que el estudiantado, independientemente del nivel en el que se encuentre, tenga igualdad de oportunidades. Reconocer y respetar la diversidad de identidades

de género en el espacio escolar no sólo es cuestión de justicia, sino también una estrategia fundamental para el éxito académico.

A través de la educación, los actores involucrados pueden moldear activamente las mentalidades, normas y estructuras sociales, transmitiendo no sólo conocimientos, sino también valores y principios que reconozcan la multiplicidad de perspectivas, experiencias y voces presentes en la comunidad escolar. En este contexto, el género se convierte en un factor determinante que influye en todos los aspectos de la experiencia educativa.

A medida que avanzamos en el siglo XXI, la reflexión sobre el género en el ámbito educativo se vuelve un vehículo necesario para la transformación social y personal, que elimine las barreras impuestas por los estereotipos y que permita a cada individuo alcanzar su bienestar integral y libre expresión.

Esta obra reúne el trabajo de profesionales con amplia trayectoria y experiencia en el tema de género en contextos socioeducativos, y sistematiza algunos de los abordajes teóricos más relevantes sobre el género y su intersección con la educación. Así mismo, plantea propuestas concretas para promover la equidad de género en el espacio escolar.

Se espera que la diversidad de temas y formas de abordar el género en la educación contribuya al intercambio constructivo de saberes y experiencias en el tema, además de servir como referencia a todas aquellas personas interesadas e involucradas en la construcción de una sociedad más incluyente, justa y diversa.

Género y educación: nuevas preguntas, viejos desafíos

Alicia Estela Pereda Alfonso

Los capítulos incluidos en este libro responden a una convocatoria que propone abordar la relación entre género y educación con énfasis en tres dimensiones de análisis: espacios, identidades e intervención. La lectura de los textos abre varias interrogantes: ¿De qué manera nos interpela hoy el vínculo entre género y educación?, ¿cuáles son las preguntas que surgen en el marco de la discusión en torno de una categoría cuestionada en su potencial explicativo de otros cuerpos y otras sexualidades, más allá del binario sexo/género?, ¿qué tanta fuerza conlleva hoy esta interpelación en el ámbito de la educación escolarizada?, ¿qué respuestas que se están ensayando y qué se deja fuera de esa interpelación?

Para comprender los alcances de estas interrogantes, conviene precisar que la incorporación de la perspectiva de género en el ámbito de la educación formal es reciente; podemos ubicarla en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) que para el ciclo escolar 2009-2010 incorpora, como parte del currículo, esta perspectiva de manera transversal, así como la

prevención de la violencia de género. Al respecto, Benavides y Galván (2020), señalan que en el plan de estudios para la educación básica 2011 y en el plan 2017, se incorporaron los "temas de género como parte de los contenidos curriculares de distintas asignaturas, así como de manera transversal a los planes de estudio de primaria y secundaria" (, p. 5). Pero, en la Educación Media Superior esta incorporación fue desigual, probablemente por "la alta estratificación de este nivel de estudios y porque, en los niveles más altos de formación académica, la incorporación de contenidos obedece en mayor medida a lo que se conoce como una lógica disciplinar" (p. 5).

Sin embargo, cuando ingresó al ámbito educativo en nuestro país, la perspectiva de género, como estrategia política y concepción epistemológica para asegurar la igualdad entre mujeres y hombres, había recorrido un largo camino. Así, la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW por sus siglas en inglés) adoptada en forma unánime por la Asamblea General de Naciones Unidas (ONU) en 1979 y ratificada por México en 1981, impulsó la incorporación de "la perspectiva de género en todas las instituciones, políticas y acciones, con el fin de garantizar (…) que no exista discriminación directa ni indirecta de la mujer" (ONU-Mujeres, s/f, párrafo 1).

En 1994, se realizó la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, más conocida como Convención Belém Do Pará, ratificada por México en 1998. La Convención consagra el derecho de las mujeres a una vida libre de

violencia y de discriminación en los ámbitos público y privado, lo cual incluye: "el derecho de la mujer a ser valorada y educada libre de patrones estereotipados de comportamiento y prácticas sociales y culturales basadas en conceptos de inferioridad o subordinación" (OEA, 1994, p. 8).

En la IV Conferencia Mundial de la Mujer, celebrada en Beijin en 1995, se planteó "el establecimiento de una institucionalidad de género a nivel nacional y la asimilación de la perspectiva de género [así como] la premisa de la equidad en todas las instituciones y mandatos del Estado (Maier, 2007, 190).

Los compromisos contraídos por México al ratificar esas convenciones y la plataforma de acción dieron lugar a varios textos legales: la Ley Federal para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2000), la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2003), la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (2006) y la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007). En esta última establece el marco legal para que el diseño de políticas educativas incorpore la perspectiva de género en el marco de los principios de igualdad, equidad y no discriminación entre mujeres y hombres.

Sin embargo, la garantía de estos principios no sólo demandaba cambios en el nivel normativo; también requería transformaciones profundos, estructurales, institucionales y subjetivos. En el ámbito de la educación, esta tarea representó un gran desafío; no sólo porque implicaba la apropiación de una categoría teórica y la adopción de un enfoque que interpelaba la práctica docente y las dimensiones de la cultura escolar (Pérez

Gómez, 2000), sino porque los alcances políticos de esta propuesta implicaban un cambio francamente amenazante para sectores sociales casados con una visión tradicional de las relaciones de género, mientras que, para otros, resultaba una propuesta de tantas, "una moda", como se escuchaba decir en algunos intercambios informales, un tema de escasa relevancia que pronto pasaría al olvido.

Desde un punto de vista teórico, la entrada del género y de esa perspectiva en la educación, se concretó desde un enfoque construccionista que implicaba "la inscripción de valores sobre lo masculino y lo femenino sobre un cuerpo atravesado por una diferencia sexual dada 'naturalmente' por la biología" (Buquet, López, Moreno, 2020, p. 184). Planteado de este modo, el dato biológico del sexo se erige en un criterio de clasificación y diferenciación de los cuerpos en términos dicotómicos (macho o hembra de la especie humana) jerárquicos y sexistas, que privilegia a los varones y a ciertas concepciones y expresiones de masculinidad que se imponen como modelo de lo humano (Facio, 2005).

En el ámbito educativo, esta concepción persiste hasta el presente. Una muestra de ello son las investigaciones sobre violencia de género y violencia en contra de las mujeres reportadas en el estado del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, correspondientes al periodo comprendido entre 2002 y 2012, donde prevalece la comprensión del género como categoría relacional y como construcción social. Sin embargo, en una proporción equivalente, las investigaciones sobre violencia de género utilizan la categoría

como sinónimo de sexo y, específicamente, para referirse a un problema que afecta a las mujeres, de manera tal que se pierde la perspectiva relacional del concepto (Pereda, Hernández y Gallegos, 2013). Estos hallazgos evidencian que, en la investigación educativa y hasta la primera década del nuevo siglo, la categoría género oscilaba desde la posición de un constructo teórico para explicar la desigualdad entre mujeres y hombres, hasta el carácter de un atributo personal o un problema de las mujeres. En este momento, se encuentra pendiente la nueva edición del estado del conocimiento que permitirá analizar las persistencias y los nuevos enfoques y los cuestionamientos que recibe la categoría de género en los últimos años desde la investigación educativa, lo cual permitirá ampliar las respuestas a las interrogantes que se plantean al inicio de este capítulo.

No obstante, en la actualidad, tanto desde el ámbito académico como desde los movimientos sociales, la categoría género afronta otros cuestionamientos. Al respecto, las palabras de Flores (2008) dan cuenta de esta controversia:

> La categoría de género, desarrollada por los estudios feministas, fue un concepto eficaz y productivo que ha permitido revelar las desigualdades entre hombres y mujeres, como una construcción social e histórica en sociedades patriarcales. Sin embargo, desarrollos posteriores comenzaron a interpelar esta categoría, por sus limitaciones al analizar otros cuerpos, otras sexualidades. (pp. 16-17)

Entre las interpelaciones que menciona la autora, recupero las que provienen de la teoría queer y de la filósofa Judith Butler, cuyas aportaciones aparecen citadas en algunos artículos que integran este libro. En líneas generales, estos cuestionamientos giran en torno a las reflexiones de Judith Butler (2005) cuando plantea que "mantener el binario hombre-mujer, como la única forma de entender el campo del género (...) produce y naturaliza las nociones de femenino y masculino que la noción de género trata de evitar" (p. 12). Entonces, más allá de la construcción social de una diferencia preexistente, sexo y género surgen como "efecto performativo de una repetición ritualizada de actos que acaban naturalizándose y produciendo la ilusión de una sustancia [el cuerpo] y una esencia [el género]" (Duque, 2011, p. 87). Esta repetición ritualizada no es opcional, por el contrario, se trata de una exigencia del entorno orientada a producir una determinada identidad sexual que, cuando responde a las regulaciones discursivas (heteronormatividad), produce un género "correcto" y "verdadero", es decir, congruente con el sexo, también entendido en términos dicotómicos (macho o hembra) (Duque, 2011).

Estas dos perspectivas: el género como construcción sociocultural de la diferencia sexual, y el género como efecto performativo de la heteronormatividad, coexisten entre las y los autores que comparten sus reflexiones, avances y resultados de investigaciones en este libro.

Lo anterior resulta interesante porque pese a estos distintos enfoques teóricos, en todos los trabajos, la escuela aparece como un espacio que se erige como

baluarte del orden de dominación patriarcal, que privilegia la reproducción del binarismo de género y, en consecuencia, como territorio de violencias en contra de las mujeres (un cuestionamiento de larga data desde los estudios de género en educación y desde los feminismos) de las masculinidades subordinadas y subalternizadas, y desde las identidades y expresiones de género disidentes. Al respecto, Cortés e Itarte (2013) alertan:

> Sabemos que la educación del género es algo más que un lenguaje interiorizado acerca de la propia identidad; es también el aprendizaje de una cierta forma de ocupar el espacio y una configuración específica de los "lugares" físicos que habitamos. (p. 69).

En este sentido, la distinción y diferenciación de los espacios en términos binarios "pone de manifiesto la constitución de una normalidad heterosexual, de una dirección correcta y adecuada del deseo, de una identidad necesaria de todas las personas con 'su' sexo" (Flores, 2008, p. 18). Con base en lo anterior, podemos decir que la cultura y las prácticas escolares visibilizan en exceso unas identidades de género, para ocultar las disidencias como expresiones de lo extraño, de lo anómalo y, por ende, de lo que perturba y altera. Sin embargo, desde la perspectiva de Flores, la escuela "también puede configurarse como un espacio de producción de prácticas y relaciones que habiliten la proliferación no jerarquizada de otras identidades, otros modos de vida y devenires existenciales" (p. 19).

Y éste es el desafío que plantean algunos de los trabajos en esta publicación, cuando recuperan las propuestas

para una transformación de las instituciones, no sólo en el nivel normativo, sino en las formas de habitar los espacios, cuando cuestionan el sistema de dominación patriarcal y muestran sus huellas en experiencias, escolarizadas o no, donde la distinción y generización de los espacios público/privado se extiende al ámbito educativo para incidir en aspectos, aparentemente tan alejados de esa división, como las profesiones, la inserción de las mujeres en la educación superior y en el mercado laboral o, incluso, en la concepción del talento, asociado con las competencias sobresalientes para las matemáticas y las diciplinas científicas; además, cuando denuncian la formación profesional sesgada por la heteronormatividad y todas las violencias para sancionar y enderezar las actuaciones de género que se distancian de esa regulación.

En las reflexiones anteriores ofrezco una interpretación de los temas, problemas y enfoques que adoptan los artículos del libro. Para presentarlos, los agrupé de acuerdo con una clasificación temática que invita al diálogo entre sus autoras y autores. Esta clasificación comprende los apartados que se abordan en las páginas que siguen.

Las huellas del patriarcado en la educación

Hablar de patriarcado refiere a un sistema de dominación histórico que se sustenta en la superioridad de los hombres sobre las mujeres. El sustento ideológico de la dominación es la creencia en la inferioridad de los cuerpos de las mujeres que legitima el ejercicio del poder y la violencia. El patriarcado se mantiene a través

de una red de instituciones que operan “como pilares estrechamente ligados entre sí (…) que contribuyen al mantenimiento del sistema de género y a la reproducción de los mecanismos de dominación masculina” (Facio, 2005, p. 282). Los capítulos que se reseñan a continuación ofrecen la oportunidad de observar la persistencia del discurso patriarcal, tanto en la educación escolarizada y en experiencias formativas que lo ponen en evidencia y lo confrontan.

El primer trabajo ofrece una reflexión teórica desde un posicionamiento feminista, sobre el género en la educación. Lleva por título: “Género, feministas y educación: realidades, mitos y desafíos” y es presentado por Carolina Grajales Valdespino. A la vez que reconoce las profundas transformaciones sociales impulsadas por el feminismo desde los años ochenta del siglo XX, la autora llama la atención sobre la “reacción patriarcal”, que incluye campañas y movimientos contra la llamada “ideología de género”, por parte de sectores conservadores, reaccionarios, de la política y la religión en distintas partes del mundo. Para confrontar estos cuestionamientos, la autora ofrece un recorrido donde entrama los conceptos centrales de la teoría de género y comparte evidencias de los logros en materia de igualdad sustantiva de género en la educación superior en México. De este modo, desarticula los supuestos de la reacción patriarcal con evidencias de la politización religiosa y las corrientes de extrema derecha que, desde los años noventa del siglo pasado intentan reprimir lo que consideran una “invasión feminista” en distintos ámbitos nacionales e internacionales. En la reflexión final, la autora señala

algunos desafíos y retos que actualmente enfrentan las mujeres en la educación superior y que, en última instancia, refieren a la persistencia de la desigualdad, un pilar fundamental sobre el cual se asienta el patriarcado.

En esta misma línea, pero a partir del análisis de experiencias de creación literaria, surge el capítulo de Jonathan Gerardo Castillo Antúnez y Mónica García Contreras, titulado “Género y creación literaria: el caso de algunos talleres en la Ciudad de México”. El trabajo propone identificar las posibles huellas del sistema patriarcal que marcan la vida y los escritos de las mujeres participantes. Para ello, se analizan dos textos producidos en el taller. Al adoptar el enfoque de género, el estudio orientó la mirada hacia las desigualdades que afrontan las participantes y que expresan a través de sus producciones. Las conclusiones confirman la presencia de patrones de género muy marcados. Sin embargo, la experiencia del taller confronta el discurso patriarcal cuando las mujeres toman la palabra para valorar positivamente el trabajo creativo en comunidad con otras; también, cuando significan los talleres como una experiencia formativa, en lugar de un pasatiempo o entretenimiento, y se perciben a sí mismas como escritoras. Además, cuando afrontan el desafío y el riesgo de tomar la palabra pese a que, a veces, se bloquean ante la profusión de emociones y el temor a la exposición pública. Pero, reivindican el carácter liberador y catártico de la experiencia. Por último, entre las limitaciones de los talleres, se señala la ausencia de literatura producida por personas sexo-disidentes, así como la poca significatividad del lenguaje

incluyente y de la incorporación de la perspectiva de género por parte de las talleristas.

La división sexual de los espacios públicos y privados: feminización del trabajo y de las profesiones

Este apartado incluye textos que plantean una crítica a la división de la realidad en dos esferas: público y privado, asociadas con la producción (económica, la actuación política, la creatividad, la cultura, el conocimiento) y la reproducción de la vida (el cuidado, lo doméstico, el cuerpo, la sexualidad, las emociones). Uno representa el ámbito de la razón, el otro se asocia con la pasión, el descontrol, la desmesura. Desde el enfoque de género, esta escisión de la realidad en dos esferas también define quién habita esos espacios, así como las identidades y expectativas que se depositan sobre sus ocupantes, diferenciados por sexo y género: los hombres encargados de la producción; las mujeres dedicadas a la reproducción. En el caso de estas últimas, porque la capacidad para la gestación y el sostenimiento de la vida las orienta hacia la maternidad, el maternaje, los cuidados y la entrega de sí mismas a los demás.

En relación con lo anterior, el artículo de Mayra García Ruiz, "La influencia familiar en la elección de la carrera desde la perspectiva de género", analiza los estereotipos y las expectativas familiares que inciden en la toma de decisiones de un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco. Los resultados confirman el supuesto inicial: la mayor influencia proviene

del entorno familiar y está representada por el padre y la madre; en segundo término, por las y los hermanos. Por último, el estudiantado identifica la figura de algún profesor o profesora, de la secundaria o el bachillerato, que orientó la toma de decisión. Aunado a lo anterior, en los testimonios se percibe la presencia de estereotipos, así como una feminización o masculinización de ciertas profesiones, por parte de las familias, que tiende a desalentar o impedir las elecciones que contrarían las identidades de género. En las reflexiones finales, la autora destaca la necesidad de identificar y cuestionar los sesgos de género que inciden en la elección de carrera para construir una sociedad más equitativa, donde los hombres y las mujeres puedan elegir libremente su profesión en concordancia con sus intereses, gustos y vocación.

Con una orientación similar a la investigación anterior, se ubica el trabajo de Jesús Lechuga Montenegro, Giovanna Ramírez Argumosa y Maricruz Guerrero Tostado, "Participación femenina en la educación y el mercado laboral en México", que propone analizar los mecanismos implementados para lograr la equidad de género en relación con la inclusión educativa y laboral de las mujeres. Para ello, analiza las variables de matrícula escolar en diferentes niveles educativos y por área académica, así como las variables salarios y participación laboral de la mujer en México. Las fuentes de consulta son la Encuesta Nacional de ocupación y empleo (INEGI, 2021 y 2023) y la Estadística de nacimientos registrados (INEGI, 2021). Los resultados muestran una participación femenina desigual, tanto

en el ámbito educativo como en el mercado laboral, específicamente en áreas académicas de ciencia, tecnología, matemáticas e ingenierías que, de acuerdo con las autoras, representan opciones profesionales con mayores posibilidades de altos ingresos.

El artículo "Género y altas habilidades: estereotipos de género en madres y padres de familia con hijas e hijos con talento matemático", de Cristianne Butto Zarzar, evidencia el peso de la división y generización de los espacios público/privado. En el trabajo se analizan los sesgos de género asociados con la idea del talento para las matemáticas. En paralelo, asocian las altas habilidades en este campo, con la reproducción de los estereotipos de género sociales y familiares que devalúan las competencias de las mujeres y las niñas. Por último, reportan el resultado de una sesión de taller realizada con madres y padres de familia de estudiantes que forman parte del Programa Talento Matemático Mexicano, de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco. La experiencia revela que, tanto las niñas como los niños pueden recibir apoyo familiar, pero éste varía en función del sexo y de los estereotipos de género. A modo de conclusión, señalan la importancia de incorporar la perspectiva de género, no sólo en los programas de atención al alumnado con talento matemático, sino en el ámbito educativo. Además, sugieren que el personal docente y las familias reflexionen sobre el efecto de los roles de género en la formación personal, y en la búsqueda de una sociedad más equitativa.

Identidades, espacios y violencias de género

Este apartado reúne los capítulos del libro que abordan el estudio de las violencias en contra de las mujeres y contra las identidades sexo genéricas disidentes en los espacios escolares.

Violencias de género en contra de las mujeres

Entre las violencias que se reportan y denuncian en estos artículos, aparecen estudios vinculados con el acoso y hostigamiento sexual en las instituciones de Educación Superior. Al respecto, Margarita Elena Tapia Fonllem aporta el trabajo titulado: "La violencia de género en la Universidad de Sonora desde la opinión de sus estudiantes". Presenta resultados de la investigación realizada, con enfoque cualitativo y de género, donde analiza e interpreta las opiniones de estudiantes de la Universidad de Sonora, sobre experiencias de violencia de género en el campus universitario. También indaga las formas de enfrentar esas violencias y recupera las propuestas de las mujeres participantes para lograr un espacio seguro. La indagación muestra la negligencia y complicidad institucional con los agresores; así, la universidad reproduce el orden de dominación patriarcal, lo que conlleva a un estado de indefensión, de amenaza y de peligro constantes para las mujeres, aunado a la devaluación de la identidad femenina, de la voz y de la palabra de las estudiantes. Ante la situación descrita, las personas afectadas proponen un listado de estrategias para prevenir y evitar las violencias, tales como la redacción de protocolos, la transversalización de la

perspectiva de género, la incorporación del enfoque de género en el currículo y la capacitación del personal docente en relación con la sexualidad.

En el capítulo titulado: "Talleres con perspectiva de género como acciones institucionales dentro de una IES", de Nancy Granados Reyes, Héctor Francisco González Fernández y Cecilia Concepción Cuan Rojas, las autoras abogan por la creación de talleres con perspectiva de género y feminista, para erradicar la violencia social, presente en distintos escenarios: desde los espacios escolares hasta los medios de comunicación. Reporta una experiencia de intervención profesional en el taller Reflexiones sobre género y autocuidado, que forma parte del Seminario Permanente de Estudios de Género y Feminismo de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). En la primera fase trabajaron con estudiantes mujeres en varias sesiones, orientadas a fomentar la identificación de la violencia en las IES y en los medios de comunicación. En una siguiente fase, proponen el abordaje de estrategias como el empoderamiento y el auto concepto. A partir de esta experiencia, las autoras identifican áreas de oportunidad para optimizar el diseño de futuros talleres y extenderlos a otros sectores de la población estudiantil representada por hombres y mujeres de la disidencia sexo-genérica.

Por último, en este apartado se incluye un artículo que aborda el vínculo entre identidades, espacios y violencias desde otra perspectiva. Se trata de la investigación realizada por Mónica García Contreras que lleva por título "Juegos y violencias estructurales en niñxs de la Ciudad de México". El trabajo analiza la

influencia de las representaciones de la violencia estructural en los juegos infantiles, en relación con la conformación subjetiva. Para concretar la indagación se aplicaron veinte entrevistas semiestructuradas, por medio de plataformas digitales, a un grupo de niñas y niños de educación primaria, y también a algunas madres de familia del grupo. Este estudio se aborda desde el análisis crítico del discurso y centra la atención en los juegos descritos antes de la pandemia y durante el confinamiento. Los resultados muestran que en los juegos infantiles persisten discursos de género y de violencia de género como expresión de dinámicas sociales más amplias, así como tensiones y problemas familiares potenciados por el encierro durante la pandemia. También, reporta la influencia del consumo de redes sociales (YouTube) y de videojuegos, en la conformación subjetiva, específicamente, en las interacciones con otrxs jugadorxs y en la transformación de los intereses de las personas entrevistadas. Aunado a lo anterior, entre las niñas afloran expresiones de resistencia, al rechazar las interpelaciones de feminidad con las que desacuerdan; también, al aventurarse en juegos fuertemente masculinizados, y al desarrollar la creatividad y establecer contactos con otrxs niñxs afines. Por último, en algunos casos, los varones se involucran en dinámicas de reforzamiento de la masculinidad tradicional y de la violencia, aunque también confrontan estos mandatos.

Violencias contra las personas de la disidencia sexual

Este apartado incluye trabajos que enfatizan la necesidad de contar con protocolos de actuación que homo loguen los procedimientos orientados a prevenir, atender y erradicar las violencias contra las personas de la disidencia sexo/genérica. También, reúne estudios que pueden interpretarse como una expresión de lo que Flores (2008) denomina la "pasión por la ignorancia", entendida como política de desconocimiento, fomentada de manera activa por la educación, que invisibiliza las identidades y prácticas que transgreden la heteronormatividad obligatoria. Así, esta política puede caracterizarse como "una deliberada oposición al saber, ese 'deseo de no saber' tal vez apunte (...) a la incapacidad y el rechazo para admitir y reconocer la existencia del 'otro', de aquel que es diferente" (p. 18).

En la primera línea de investigación se ubica el trabajo de Alejandra Chávez Ramírez, José Manuel de la Mora Cuevas y Belén Benhumea Bahena, titulado: "La igualdad de género como eje democrático articulador. Experiencias de atención a la población trans en centros escolares". El texto marca la necesidad de contar con protocolos para disminuir la violencia contra la diversidad de identidades y expresiones de género en las IES. Retoma orientaciones de distintas universidades para la redacción de esta normativa y ofrece una síntesis de los aspectos más relevantes, a saber: a. Implementación de políticas de igualdad que aborden

específicamente las necesidades de la población LGBTI+; b. Creación de espacios seguros, grupos de apoyo o alianzas estudiantiles LGBTI+ que promuevan la aceptación y la convivencia respetuosa; c. Capacitación docente sobre diversidad sexual y de género para proporcionar un ambiente inclusivo.; d. Programas de educación sexual inclusiva que promuevan la autoaceptación y la empatía hacia los demás. Concluyen que la deuda histórica con las juventudes trans debe priorizar los protocolos que minimicen y eliminen la discriminación y la violencia hacia quienes se identifican con géneros distintos al biológicamente establecido en su nacimiento.

En diálogo con el estudio anterior, surge el trabajo de David Román Islas Vela, "Espacio escolar, sexualidades y género. Habitar la escuela: desigualdades y relaciones de poder", que propone una reflexión crítica sobre la construcción de los espacios escolares heteronormativos que refuerzan las desigualdades de género y sexuales e influyen en las formas de habitarlos. La premisa que orienta el trabajo afirma que el espacio escolar no es neutro, ni mucho menos asexual, por el contrario, se encuentra fuertemente marcado por la normativa de género que, al omitir otras identidades, principalmente entre adolescentes, replica la realidad heteronormativa de la arena pública. Propone rutas de intervención desde las geografías contrasexuales, las cuales reconocen el espacio escolar como un micro universo donde se reproducen las relaciones desiguales y de poder del sistema heteropatriarcal, y donde las autoridades académicas juegan un papel central al proscribir las experiencias habitables de las contrasexualidades.

Por último, aboga por la enunciación de las otras experiencias habitables en la escuela, más allá del binarismo de género, para matizar y atender las violencia, desigualdades y actos discriminatorios.

La problemática que aborda el siguiente trabajo puede interpretarse como expresión de la política del desconocimiento, mencionada en párrafos anteriores. Me refiero el capítulo elaborado por Omar Alejandro Olvera Muñoz, titulado "Reflexiones sobre la formación médica para la promoción de la salud sexual de hombres bisexuales". En el inicio, el autor afirma que la educación sexual en medicina reduce la información sobre la sexualidad al ámbito de la reproducción humana. En consecuencia, estos profesionales carecen de competencias para la promoción de la salud sexual de hombres bisexuales. Atribuye esta orientación al Modelo Médico Hegemónico (MMH) que privilegia un enfoque centrado en la enfermedad y en los individuos, sin tomar en cuenta los contextos de interacción. Además, el MMH enfatiza la hiper especialización y fragmenta las prácticas y saberes. Así, este modelo excluye el abordaje de la sexualidad desde una perspectiva crítica que abone a la reflexión sobre las problemáticas sociales que afrontan las personas LGBTI+. La persistencia de este modelo en la formación de profesionales de la medicina posee consecuencias perjudiciales para la salud sexual de los hombres bisexuales que acuden a los servicios médicos, debido a la incapacidad de reconocer prácticas que van más allá de los estándares heteronormativos. Lo anterior repercute en la nula asistencia a dichos servicios para evitar tratos violentos y discriminatorios. Aunado a lo

anterior, el desconocimiento de los profesionales de la salud puede generar situaciones de incomodidad, así como también, dificultades para realizar exploraciones físicas o redactar la historia clínica. En las conclusiones, el autor afirma la necesidad de incorporar la perspectiva de género y contenidos vinculados con la salud sexual de personas LGBTI+ en los planes y programas de estudio de las escuelas de medicina del país, la actualización del profesorado, y la reflexión sobre el papel de las universidades en la formación de profesionales de la salud con un elevado compromiso social.

Las reflexiones anteriores encuentran eco en el capítulo titulado "Diversidad sexogenérica como tabú en la labor profesional docente de educación básica, en los niveles primaria alta y secundaria", que presenta Abril Adriana Álvarez Hernández. El trabajo ofrece resultados de una investigación con una muestra intencional conformada por un grupo de docentes de educación básica, sobre las percepciones y prácticas de la diversidad sexo genérica. El análisis de las entrevistas revela que esta temática se aborda en algunos espacios curriculares (Ciencias Naturales, Socioemocional), y en las interacciones cotidianas dentro del aula se realizan actividades que propician valores como la empatía; sin embargo, no existen acciones similares que involucren a la comunidad educativa en espacios compartidos, tales como el patio de recreo. Entre lxs docentes, la diversidad sexogenérica se percibe como un contenido, y plantean la necesidad de recibir actualización. Para abordarlo con el estudiantado, sugieren el trabajo en equipo, pláticas, e incluso, escuela para padres, en tanto consideran que el abordaje de estos

temas es, en primera instancia, una responsabilidad familiar. Esta idea se complementa con la afirmación de que estas temáticas requieren un trabajo interdisciplinario, con apoyo psicológico, médico y de trabajo social, porque se trata de una responsabilidad social que no le corresponde al personal docente. La autora concluye que la diversidad sexogenérica no es un tema prioritario; su inclusión en el currículo resulta delicado y controversial, el personal docente lo percibe como un problema porque despierta resistencias entre las madres, padres, tutoras y tutores, quienes optan por censurarlo, debido a la falta de interés, el miedo o el desconocimiento. Por esa razón, las maestras y maestros prefieren evitar el riesgo de una confrontación e, incluso, de una denuncia ante las autoridades

La escuela como espacio de tensión entre masculinidades hegemónicas, subordinadas y subalternas

Un ángulo de entrada a la investigación sobre las violencias se vincula con el estudio de las masculinidades y las intervenciones orientadas a confrontar los mandatos heteronormativos, a partir de la observación, la escucha activa, y la reflexión crítica de las concepciones y experiencias de los hombres consigo mismos, con otros hombres y con las mujeres. En esta dirección se orienta el trabajo de Cuitláhuac Sánchez Reyes, titulado “Menos violencia: Mas-culinidades. Reseña de resultados de investigación sobre varones que trabajan reeducativamente para evitar la violencia de

género". El documento rescata las experiencias reeducativas de varones que acuden a programas para evitar la violencia de género. Recupera estas experiencias por medio de entrevistas a profundidad con enfoque narrativo donde los protagonistas dan cuenta de las motivaciones de ingreso, los aprendizajes, los cambios e implicaciones en sus respectivas masculinidades, corporalidad, ejercicio de poder y subjetividad. Como señala el autor, estos programas no escolarizados pueden brindar aportes valiosos para la prevención y disminución de las violencias de género en las escuelas, porque favorecen la reflexión sobre las creencias y las prácticas violentas asociadas con el ejercicio de la masculinidad desde una concepción hegemónica o tradicional. De este modo, intervienen para disociar el vínculo normalizado entre masculinidad y violencia. Con independencia del encuadre, estructurado o flexible, en el desarrollo de los talleres destaca la dialogicidad sin jerarquías que propicia un trabajo horizontal, donde los participantes se desplazan de la relación maestro-alumno para ocupar un papel protagónico en la construcción de conocimientos en colectivo.

En esta misma línea de reflexión, el capítulo "Masculinidades en la escuela: una propuesta desde la interseccionalidad e interculturalidad", escrito por Belén Benhumea Bahena, enfatiza la responsabilidad de las autoridades educativas para prevenir, atender y erradicar las violencias por razones de identidad, orientación sexual, expresión de género y características sexuales. Además, alerta sobre la violencia de género que afrontan los varones cuando no cumplen con el deber ser hombre dentro del contexto hegemónico

de las masculinidades. La autora propone un trabajo preventivo, para resignificar algunas variables que, desde la masculinidad hegemónica, favorecen la violencia de género, a saber: a. El cuerpo de los varones que se expone a situaciones e interacciones violentas, como una expresión natural y obligatoria del *deber ser hombre*; b. La expresión de género, caracterizada por posturas corporales y por una estética altamente sexualizada hacia lo varonil; c. El deporte como una vía para la validación de un *verdadero hombre;* d. El rendimiento académico sin esfuerzo, como virtud masculina; e. La heterosexualidad obligatoria; f. El lenguaje y la diversión sexista y homofóbica. Si bien se trata de variables relacionadas con la masculinidad hegemónica, las masculinidades subordinadas o subalternas también se encuentran atrapadas en estas dinámicas. Por eso, desde un enfoque interseccional e intercultural, la propuesta incluye el trabajo con hombres de la diversidad sexual y de género, con las masculinidades jóvenes, adultas mayores y con discapacidad, y también, con las masculinidades representativas de los pueblos originarios, indígenas y afrodescendientes.

Reflexión final

Al inicio de estas páginas formulé algunas interrogantes que surgieron en la primera aproximación a los textos, un acercamiento que, a la vez, orientó las lecturas sucesivas. El conjunto de trabajos reunidos en este libro muestra las tensiones que cruzan los estudios de género en la educación: un desafío apasionante cuya potencia demanda la apertura a las experiencias de habitar otros

espacios, desde otros cuerpos, en temporalidades y desde percepciones diferentes, sin etiquetas ni clasificaciones. Una apertura donde nos orientemos por las preguntas que no siempre demandan respuesta sino el simple gesto de la escucha y del seguir pensando; donde en el lugar de la confrontación, seamos capaces de descubrir una oportunidad; donde surja el ansia por la búsqueda de nuevas aristas, por la observación desde otros ángulos, cuando la indiferencia amenace con instalarse en nuestros pequeños mundos. Me llevo las preguntas para seguir pensándolas. Estos textos nos interpelan. Hay mucho en juego. El tamaño del desafío dependerá, en parte, de aquello que permanezca silenciado, entretejido con nuestros miedos y nuestras sombras.

Referencias

Benavides, M. y Galván, N. (2020). Una aproximación al currículo y al género como desafíos para el sistema educativo nacional. doi: http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.4.9

Butler, J. (2005). Regulaciones de género. *La ventana,* (23), pp. 1-29.

Buquet, A., López González, H., Moreno, H. (2020). Relevancia de los estudios de género en las universidades. La creación del Centro de Investigaciones y Estudios de Género en la UNAM, *Perfiles educativos, XLII* (167), pp. 178-196.

Cortés, B. e Itarte, R. (2014). (Re)Construcción de identidades de género en espacios sociales y educativos.

Aportaciones desde la pedagogía y la psicología. *URBS. Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales,* 3(1), pp. 69-87. http://www2.ual.es/urbs/index.php/urbs/article/view/cortes_mari

Duque, C. (2010). Judith Butler y la teoría de la performatividad de género. *Revista de educación y pensamiento* (17), pp. 85-95.

Facio, A y Fries, L. (2005). Feminismo, género y patriarcado. *Academia. Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires,* (3), pp. 259-294.

Flores, V. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización. *Academia. La voz de los expertos,* (18), pp. 14-21.

Maier, E. (2007). Convenios internacionales y equidad de género: un análisis de los compromisos adquiridos por México. Papeles de población (53), pp. 175-202.

OEA (1994). *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer, "Convención de Belem do Para".* Lima: CLADEM.

ONU-Mujeres México (s/f). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW).* https://mexico.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2011/12/cedaw#:~:text=Inicio-Convenci%C3%B3n%20sobre%20la%20Eliminaci%C3%B3n%20de%20todas,Discriminaci%C3%B3n%20contra%20la%20Mujer%20(CEDAW)

Pereda, A., Hernández, M., Gallegos, M. (2013). El estado del conocimiento de la violencia de género y violencia en contra de las mujeres en el ámbito educativo. En A. Furlán y T.C. Spitzer (coord.). *Estado del conocimiento Área 17 Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa—Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Pérez Gómez, A. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Género feminista y educación: realidades, mitos y desafíos

Carolina Grajales Valdespino

Resumen

Reflexión alrededor del género feminista en la educación en México, analizamos los orígenes del concepto género, algunas confusiones o distorsiones y mitos sobre el mismo, también avances y desafíos.
El género ha ocupado un lugar relevante en la sociedad, sobre todo desde los años noventa, impulsado por mujeres feministas de diversas corrientes. También se ha presentado una reacción patriarcal con campañas contrarias al género, lo que han denominado los sectores reaccionarios de manera despectiva como "ideología de género" y surgen apoyos y rechazos a la incorporación de este enfoque a la educación.
Palabras clave: Género, Educación, Feminismos, Equidad de Género.

Abstract

Reflection around the feminist gender in education in Mexico, we analyze the origins of the gender concept, some confusions or distortions and myths about it, as well as advances and challenges.

Gender has occupied a relevant place in society, especially since the 1990s, driven by feminist women of various currents. There has also been a patriarchal reaction with anti-gender campaigns, which the reactionary sectors have derogatorily called "gender ideology" and there is support and rejection of the incorporation of this approach to education.
Keywords: Gender, education, feminisms, gender equality.

Introducción

En el presente documento se reflexiona sobre la incorporación de la perspectiva de género feminista en la educación en México, lo que permite incursionar en la teoría feminista y lograr algunos cambios sociales. Analizamos los orígenes del concepto, para en otro momento, abordar algunas confusiones o distorsiones y mitos sobre el mismo, así como los avances y sus desafíos.

La incorporación de la perspectiva de género ha cobrado relevancia en la sociedad, máxime al final de la década de los ochenta y los años noventa del siglo pasado, a partir de las Conferencias internacionales creadas por la Organización de las Naciones Unidas y promovidas por mujeres feministas de diversas corrientes y países sobre temas de derechos: sexuales y

reproductivos, de las mujeres a decidir sobre su cuerpo, educación sexual, matrimonio igualitario… entre otros. Ejes que han incidido en lo educativo en general y en Instituciones de Educación Superior (IES) en lo particular, en algunos casos esto se ha acotado al plano discursivo y en otros, como una realidad presente.

Ante estos avances y de forma paralela, se ha presentado una *reacción patriarcal* que incluye campañas contrarias al género, que han denominado despectivamente como "ideología de género" y ambas posturas, de apoyo y rechazo, están presentes entre quienes se han abocado a construir el marco teórico de diversas disciplinas, sobre todo, en el área de las ciencias sociales donde fue su nicho más favorable desde su inicio. En este contexto, manifestar la incorporación institucional del enfoque de género en las IES en cuanto a planes de estudios, programas, asignaturas y diversos aspectos de este ámbito, así como una política pública, ha contribuido a lograr algunos cambios sociales, no tan rápidos como se desearía, sin embargo, ya son más visibles, motivo de análisis y discusión entre quienes tienen la tarea de su elaboración y diversos actores sociales involucrados en esta alternativa.

Género y educación superior en México. Antecedentes

Desde el análisis social, la perspectiva de género resulta fundamental para comprender que no se trata de un mundo uniforme, ni de una humanidad idéntica, ya que refiere

> una visión científica sobre la sociedad, a partir de la cual es posible observar las diferencias y las semejanzas entre mujeres y hombres, así como la desigualdad prevaleciente entre ambos. (...) Con ésta se evidencia que, además de necesidades universales, hay un conjunto de necesidades específicas de las mujeres, distintas de otras necesidades de los hombres. (Lagarde, 2003 p. 9).

El género

> se refiere a la construcción social y simbólica, histórica, económica, política, cultural, artística, geográfica que abarca el conjunto de características, oportunidades, expectativas que se asignan a las personas y se atribuyen a 'ser mujer' y a 'ser hombre', a partir de las especificidades biológicas de su sexo. Da cuenta de aspectos de valor que la sociedad otorga si se tiene uno u otro género (Grajales, 2021, p. 129).

Consideramos básico incorporar esta perspectiva a la educación como un elemento para la transformación social que la misma promueve y hacer visibles los sesgos de género en el campo educativo.

¿Por qué señalar género feminista? Porque este concepto constituye un aporte medular de la Teoría Feminista, de ahí que hemos de vincularlo con esta teoría y reconocer que en ocasiones algunas instituciones internacionales y nacionales separan "feminismo" de "género", por considerar que uno es confrontativo y otro es más sutil, por tanto, han adoptado el género y lo han hecho "ligero" pretendiendo borrar su esencia. Por ello reivindicamos su origen.

Además, reconocer que los feminismos son militantes y por ello reinventan, construyen y como movimiento social, se proponen transformar la sociedad interviniendo desde su modelo, creando nuevas categorías interpretativas… en el marco de lo que Habermas ha

denominado “los intereses emancipatorios del conocimiento”, así como con la posibilidad de hacer “Teoría” en el sentido griego, de “hacer ver” (Amorós & de Miguel, 2010 p.19). Para aplicar luego un ejercicio de dar nombres a hechos que se habían visto como “naturales” y había que visibilizar, por ejemplo: “trabajo doméstico”; “feminización de la pobreza y de la migración”; “violación marital”; “acoso sexual en el trabajo”; “feminicidio” “violencia familiar”, entre otros.

Desde esta perspectiva, los feminismos se presentan con la capacidad “de englobar una ideología y un movimiento de cambio sociopolítico fundado en el análisis crítico del privilegio del varón y de la subordinación de la mujer en cualquier sociedad dada.” (Offen, 1991, p. 130). Algunas personas lo observan como un movimiento que puede ser peligroso, porque los medios de difusión ponen más énfasis en las protestas que en las propuestas y, por lo general, no se conocen los textos, las corrientes de pensamiento y los conceptos emanados de los feminismos, o tienden a distorsionarlos como ha sido la constante en los planteamientos emanados desde las jerarquías clericales que reducen todo a la “ideología de género” y al cambio de sexo de los grupos de la diversidad, también con absolutas tergiversaciones.

El concepto Género necesariamente tiene que vincularse con otra categoría esencial que es el poder, mismo que es ejercido por la vía de las condiciones económicas y sociales por un lado y las creencias y valores hegemónicos por otro, los cuales son fundamentales, esto es, los mandatos culturales de género, los alcances

atribuidos socialmente a los mismos y a los lugares asignados a cada uno, contribuyen en gran medida a mantener relaciones de subordinación y maltrato hacia las mujeres. El poder nos lleva al patriarcado y Dolors (1996) lo define como:

> una forma de organización política, económica, religiosa y social basada en la idea de autoridad y liderazgo del varón, en la que se da el predominio de los hombres sobre las mujeres; del marido sobre la esposa; del padre sobre la madre, los hijos y las hijas; de los viejos sobre los jóvenes y de la línea de descendencia paterna sobre la materna. El patriarcado ha surgido de una toma de poder histórico por parte de los hombres, (...), creando al mismo tiempo un orden simbólico a través de los mitos y la religión que lo perpetúan como única estructura posible (P. 20).

Este dato responde a lo que se ha denominado el "techo de cristal" que muchas veces se convierte en una verdadera "jaula de hierro" como considera Bustos (2001-2002), y esta expresión se utiliza desde hace décadas para explicar las dificultades, límites o barreras, muchas veces no visibles o tangibles, que impiden a muchas mujeres acceder a los puestos de poder y responsabilidad, porque mujeres capaces existen en todos los espacios públicos y privados. El concepto también hace alusión "a las sutiles, encubiertas o descaradas modalidades de actuación de sectores sociales, actores y algunos mecanismos discriminatorios en contra de las mujeres para evitar que ocupen altos puestos directivos" (Davidson & Cooper, 1992).

Según datos de la Unesco (2021), existe una brecha de género en las IES sólo 17.2% de los puestos directivos en las universidades del mundo están ocupadas por mujeres. Lo anterior muestra la amplitud de la brecha laboral en educación, y puede corroborarse en los puestos directivos en las universidades. Un ejemplo es la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la más relevante por sus logros y magnitud en América Latina, donde no ha habido una rectora.

Los estudios con perspectiva de género comenzaron a mostrar por la vía de los avances científicos, que genéticamente la inteligencia y capacidad de raciocinio es semejante en mujeres y hombres, y, por tanto, la diferencia sexual no hace más capaz a un sexo que a otro, aun así, se sigue discriminando a las mujeres en los ámbitos económico, político y educativo para tener igualdad de oportunidades, pese a lo cual se han ido logrando adelantos paulatinos como podremos observar.

Avances de género y educación superior en México

Entre los hechos sociales de mayor relevancia y que marcaron la vida de las mujeres durante el siglo XX, fue su ingreso masivo a la educación superior y su inserción a los mercados de trabajo, lo cual implica, al trabajo pagado. (Grajales, 2021, p. 61-72).

Respecto a la educación como un derecho de las mujeres se constituyó en un proceso difícil por creencias y prejuicios de corte patriarcal, y gracias a las luchas de las mujeres ahora se tienen más claras, pues prevalecía ver como “natural” que una gran mayoría de mujeres se dedicara por entero al “hogar” y esto es una verdad

relativa, dado que las mujeres además de sus actividades domésticas, por lo general, han buscado actividades alternativas, sobre todo de tipo informal que podían reportarles algunos ingresos, considerados secundarios al ingreso familiar central como era considerado el del varón, y había una resistencia social a cambiar esta situación. (Grajales, 2012, p. 62). Como señala Olga Bustos sobre las mujeres en la educación superior, pues

> (...) su presencia (…) representaba un porcentaje mínimo (…), este hecho se encontraba estrechamente vinculado a la división de roles estereotipados de género, como producto de una construcción sociocultural, que establecían como funciones primordiales de las mujeres el ser madre, esposa y ama de casa (identificándolas con lo emocional y afectivo), reservando las tareas del mundo público, trabajo remunerado y educación formal a los varones. (Bustos, 2003).

Aclarando que las circunstancias de las mujeres no son iguales en todos los espacios de México, algunas han logrado puestos de relevancia en ámbitos académicos públicos o privados, aunque hay muchos más espacios donde esto no ocurre, y datos actuales muestran que esta situación ha ido cambiando pausadamente; existen aspectos que constituyen un freno para ellas en distintos momentos del proceso: su ingreso a las IES, la conclusión de estudios, su titulación y el acceso a cargos de investigadoras, profesoras de carrera, directoras y rectoras, lo cual no es fácil, los datos muestran que en las mismas IES no siempre se facilita la participación de las mujeres en la toma de decisiones, ya que persiste la ausencia de equidad

entre los sexos; un ejemplo es que en nuestro país, "entre 2000 y 2017 ha habido ocho rectoras de universidades públicas y privadas" (Pacheco, 2019, p. 5).

Las cifras demuestran que el techo de cristal no se ha roto, y desmienten esa falsa imagen de centenares de mujeres acaparando cargos de elevada jerarquía. En este contexto, se ratifica que en pleno siglo XXI, la educación superior en México, si bien es un derecho, todavía parece el privilegio de un grupo relativamente reducido, por los bajos porcentajes respecto del total de la población, aunado a que no sólo depende de haber o no aprobado el examen requerido, sino también de contar con las condiciones objetivas y subjetivas para emprender dicha tarea. De acuerdo con los datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES 2021-2022), señala que el porcentaje de mujeres que estudia el ciclo educativo superior es de 24% y de 30% en posgrado, "nivel en el que se muestra claramente la desigualdad educativa entre los sexos".

En 2023, reporta la Secretaría de Educación Pública (SEP) una población de 5.2 millones de estudiantes que se inscribieron en nivel superior (Boletín 32; 2023) y en posgrado cerca de 250 000 estudiantes, 52% son mujeres y para Silvia Giorguli (Presidenta de El Colegio de México), ese indicador habla de apertura en términos del sector educativo, pero, en el campo laboral, todavía quedan retos y los prejuicios siguen siendo el principal impedimento para acceder a cargos directivos en la academia, añade. Sólo cuatro instituciones públicas de educación superior están encabezadas por

mujeres. "A pesar de que hay más preparación y representatividad, todavía hay áreas donde no ha permeado la apertura. No son obstáculos explícitos, no se notan y eso hace más difícil romperlos", dice en entrevista con *Forbes* México.

Giorguli explica que existe un fenómeno en el cual las mujeres suelen postularse a cargos directivos en menor medida que los hombres.

> El Colegio de México tiene más o menos la misma proporción de hombres y mujeres en investigación, pero hemos notado que las mujeres se promueven menos en las categorías más altas, a pesar de que tienen una producción de artículos académicos similar o que tienen una trayectoria similar a muchos de los hombres. (Mendoza, 2019).

Coexisten aspectos que contribuyen a que la brecha de género se ensanche y sea significativa, con datos de INEGI (2020) se observa que de la población de 15 años y más, seis de cada 10 personas sin educación son mujeres. Cifras de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la tasa de mujeres con estudios de educación superior en México es de 20.3% (de entre 25 a 64 años), cifra inferior a 36% observado por la OCDE como promedio. (Senado de la República; 2023).

También se observa la incorporación de diversos mecanismos que contemplan la perspectiva de género en las Universidades, en el caso de la UNAM se han establecido comisiones internas para la igualdad de género "son órganos auxiliares de las entidades y dependencias que colaboran con sus direcciones para impulsar la implementación de la política institucional en materia de igualdad de género de la Universidad y

prevenir cualquier tipo de discriminación y violencia por razones de género, a través de acciones sistemáticas y profundas diseñadas con la participación de las autoridades y de la comunidad". (CIG-UNAM, 2023).

Desde la segunda mitad del pasado siglo se han observado logros de los instrumentos internacionales en cuanto a los derechos de las mujeres y su impacto a escala local, regional y mundial.

Según ONU-Mujeres, Naciones Unidas ha organizado cuatro Conferencia Mundiales sobre las mujeres, en México (1975), Copenhague (1980), Nairobi (1985) y Beijing (1995) y los subsecuentes exámenes quinquenales. Estos encuentros de mujeres de diversos países tuvieron avances en cuanto a hacer visibles la falta de derechos de las mujeres, las violencias contra las mismas, así como diversas brechas de género, y como señala Alda Facio "queríamos demostrar también que el patriarcado era internacional y producía opresión y discriminación contra las mujeres".

Además de los progresos en la educación, en México podemos corroborar algunos adelantos en 2023, nueve estados de la República son gobernados por mujeres, hay ciertos avances legislativos traducidos en leyes, como resultado de las luchas feministas, como la Ley Malena que promueve castigar la violencia contra las mujeres con ácidos, o la Ley Monzón que quita patria potestad a posibles feminicidas, entre otras. En once estados del país es legal la interrupción del embarazo y la mitad del gabinete presidencial lo integran mujeres. Con todo lo anterior, la exclusión y la discriminación continúan vigentes, pues siguen percibiendo menos ingresos que los hombres y te-

niendo menor influencia en la toma de decisiones públicas y privadas.

En este contexto, las contribuciones que las mujeres han brindado a la sociedad mexicana consisten en alcanzar derechos reconocidos, visibilizar logros alcanzados, acceso al trabajo y a la educación, la conquista de muchos espacios que tradicionalmente sólo eran ocupados por hombres. La igualdad de género ha sido una de las intenciones básicas de las luchas feministas en México y el mundo, tales avances han causado malestar, distorsiones y parafraseando a Cabezas y Vega (2022), una fuerte reacción patriarcal entre algunos sectores, sobre todo de las iglesias católicas de América Latina y España, así como fuerzas evangélicas neopentecostales que tienen vínculos orgánicos con Estados Unidos (pp: 91-92).

Pensemos en Colombia, en la presidencia de Juan Manuel Santos (2010-2018) la titular de Educación tuvo que renunciar por haber incluido una Cartilla para educación básica titulada "Ambientes escolares libres de discriminación" donde se tocaba el tema de orientaciones sexuales e identidades no hegemónicas. Jair Bolsonaro, presidente de Brasil (2019-2022), utilizó la defensa de la familia y su oposición a la "ideología de género" en la educación como parte fundamental de su campaña electoral. (Comas-d'Argemir 2019).

En México, la intervención de la iglesia católica en la educación básica y superior proviene de antaño. Entre 1920 y 1940, cuando profesoras normalistas participaban activamente en procesos de alfabetización y educación básica, la iglesia católica defendía la educación religiosa en escuelas públicas y había

grupos que impedían con fanatismo la educación sexual; existen testimonios sobre "turbas homicidas de cristeros y sinarquistas que golpeaban y violaban a profesoras normalistas en escuelas rurales" (EMAS; 1999). Este rechazo a los derechos de las mujeres lo relacionamos con el tema siguiente.

La "ideología de género" como reacción patriarcal a los avances feministas

Esta "ideología de género" se ha traducido en un recurso de politización religiosa y de corrientes de extrema derecha para denostar los feminismos. Surge en los años noventa como respuesta a la denominada "invasión feminista", por parte de grupos conservadores y religiosos. De acuerdo con Vicente Morro de la Federación Católica de Asociaciones de Padres de Valencia, indica que el Papa Juan Pablo II consiguió:

> (…) frenar el primer intento organizado de imposición global y oficial de la perspectiva de género y sus políticas, en la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo celebrada en el Cairo en 1994, esta ideología hay ido adquiriendo protagonismo creciente en la escena pública (P. 641).

A partir de esta reunión organizada por Naciones Unidas donde se reconocen los derechos sexuales y reproductivos como derechos humanos, se visibilizan las violencias contra las mujeres, se reconocen los derechos humanos de las mismas y otros avances, esto funciona como un detonador para prender las alertas en los grupos conservadores y se expande luego para construir la estrategia denominada "Ideología de gé-

nero” que no sólo pretende frenar los adelantos, sino que intenta regresar las estructuras sociales hacia épocas donde prevalecían los roles considerados “naturales” para las mujeres.

Desde 1996 a raíz de una entrevista, el todavía Cardenal Ratzinger, en *La sal de la Tierra*, el futuro Papa Benedicto XVI expresó sus preocupaciones sobre la libertad y

> la idea de liberación –(…) la libertad como titular de una nueva espiritualidad de nuestro siglo– se ha amalgamado con otra ideología, la del feminismo. Actualmente se considera a la mujer como un ser oprimido; así que la liberación de la mujer sirve de centro nuclear para cualquier actividad de liberación. Y ahora, resulta que a una teología de liberación política le ha tomado la delantera otra liberación antropológica. Además, no se conformaban con pensar en un simple cambio de papeles, se ha llegado mucho más lejos que eso y su objetivo es liberar al hombre de su biología. (…).
>
> (Esto) ha acabado en una revuelta contra los procesos biológicos. (…) El hombre tiene que ser su propio creador, versión moderna de aquél ‘seres como dioses’; tiene que ser como Dios. (p. 65).

El Cardenal Ratzinger ha sido considerado como autor intelectual de la ideología de género y (…) considera que la misma “corrompe a la humanidad y también destruye a la Iglesia” (p. 81). Estos planteamientos viniendo desde el Vaticano, son demasiado fuertes y con ello justifican el ataque frontal a la “ideología de género” que se basa en cuatro ejes básicos: la interrupción legal del embarazo, el matrimonio igualitario, la adop-

ción homoparental y el derecho a la identidad de género. Por supuesto no tocan, ni de forma tangencial, la pederastia clerical y otros aspectos que preocupan también a la humanidad.

También rechazaba que familias de países europeos aceptaran que sus hijos participaran en cursos de educación sexual y se refirió al género en múltiples ocasiones haciendo énfasis en que la "Iglesia reafirma su gran sí a la dignidad y la belleza del matrimonio como una expresión de la alianza fiel y fructífera entre el hombre y la mujer" y señaló tajante "su no a filosofías como la de género, (contrarias a reconocer) que la reciprocidad entre hombres y mujeres es una expresión de belleza natural del Creador". (p. 645).

La Conferencia Episcopal en España define la ideología de género como:

> (…) conjunto sistemático de ideas, encerrado en sí mismo, que se presenta como teoría científica respecto del 'sexo' y de la persona. Su idea fundamental derivada de un fuerte dualismo antropológico es que el 'sexo' sería un mero dato biológico: no configuraría en modo alguno la realidad de la persona. (p. 642).

El Observatorio Cardenal Van Thuận sobre la Doctrina Social de la Iglesia señalaba en un informe de 2013, que el Papa Emérito Benedicto XVI planteaba que

> se vive una auténtica "alarma educativa" por la irrupción "de la ideología de género en la educación, sobre todo en las escuelas básicas". (…) Esta emergencia está causada, entre otros factores, por un relativismo moral absoluto que abona el terreno para la imposición a toda la sociedad, como nuevo y único dogma tolerable, de una concreta antropología: la de la perspectiva de género. (p. 644).

Vicente Morro agrega que el actual Papa Francisco considera que:

> Un desafío cultural hoy de gran importancia deriva de la ideología de 'género' que niega la diferencia y la reciprocidad natural del hombre y la mujer. Esta ideología motiva proyectos educativos y orientaciones legislativas que promueven una identidad personal y una intimidad afectiva radicalmente desvinculada de la diversidad biológica entre varón y hembra. (p. 642).

Los discursos que hemos revisado y que provienen de la más alta jerarquía católica como son los papas, algunas feministas los han denominado "reacción patriarcal", pues incluye campañas contrarias al género y articuladas con sectores del conservadurismo y de extrema derecha, tanto en gobiernos, como en organizaciones sociales y partidos políticos en Europa, Estados Unidos y algunos países de América Latina, como ya señalamos, donde el cristianismo católico y evangélico han tenido grandes avances.

Esta postura no es ajena a la religión católica, para muestra un botón, en el texto *Malleus Maleficarum. El martillo de las brujas*, de 1486 y se atribuye su escritura a Jacob Sprenger y Heinrich Kramer, dos monjes alemanes que escribieron este Manual de tortura con la anuencia del Papa Inocencio III quien aceptaba la tortura en nombre de Dios (p. 20), y es famoso el texto por su animadversión contra las mujeres, a las que se atribuía la exclusiva encarnación de la bruja: "la hembra es más amarga que la muerte". La misoginia es la constante del texto y sostiene "la naturaleza pecadora de la mujer" acusándola de sostener pactos con el diablo y de obrar contra la Iglesia, en conclu-

sión, señala que "el enemigo es mujer", por ser esta la vía natural a través de la cual se expresa el Mal. Así que las palabras del señor Ratzinger en su texto "La sal de la Tierra", se enmarcan en el feudalismo que es cuando se escribió el *Malleus*.

Conclusiones: los desafíos y retos del género en la educación

Dentro de la mayoría de las instituciones de educación superior se contempla el interés de integrar la perspectiva de género, además de un desafío y reto, un imperativo ético y de justicia social; esto podría ser, entre otras formas, a través de las denominadas acciones afirmativas de carácter temporal que buscan corregir situaciones de desigualdad en ámbitos laborales o educativos por prácticas discriminatorias. (Inmujeres, 2007). El objetivo de estas acciones es eliminar barreras y facilitar la participación femenina.

Podemos decir que el sistema educativo, por sí mismo, no propicia la desigualdad entre los géneros, hay otros factores involucrados en dicha desigualdad, que son más bien de carácter social y cultural: se trata de algo mucho más tenue y tiene que ver con la inequidad de género y la falta de una política que proponga esta perspectiva como un eje transversal y no como un añadido, además de que se cumpla en las instituciones.

En pleno siglo XXI, prevalecen las profesiones preferentemente femeninas como Trabajo Social, Enfermería, Pedagogía, Psicología y otras masculinas como la Ingeniería Civil, Física, Matemáticas,

Mecánica, Electricidad… lo cual muestra que se sigue reflejando la separación de los roles tradicionales y hasta estereotipados, y como antes señalamos se hicieron presentes desde que las mujeres se incorporaron a los espacios educativos universitarios. Todo parece indicar que los roles se mantienen, podría señalarse que así les gusta a las mujeres, sin embargo, esto va más allá de lo volitivo, tiene que ver con la forma como se socializa a la humanidad y se biologiza como “natural” que a veces las mismas mujeres defienden, ¿para qué dividirlos en mujeres y hombres?, vimos cómo esto se relaciona con la cultura patriarcal vigente y presente en todos los espacios sociales.

Considerar el patriarcado como un sistema político supuso distinguir hasta dónde se extendía el control y dominio sobre las mujeres, pues su existencia no quiere decir que las mujeres carezcan absolutamente de derechos o de poder, sino que como sistema que es, tiene la capacidad de adaptarse en el tiempo. (Grajales, 2012, p. 68). Las mujeres han logrado el derecho de acceso a la educación y al trabajo remunerado, sin embargo, esto no las excluye de continuar encargándose del trabajo doméstico y del cuidado de hijas e hijos, y de las múltiples jornadas, lo que en no pocas ocasiones las conduce a postergar y hasta a abandonar su formación académica.

No podemos perder de vista a las mujeres y sus logros o sus derrotas sin considerar su contexto general, y enfatizar que el sistema patriarcal está presente en lo social, económico, cultural, político y está en las leyes, en las costumbres, en las creencias, en todo, es

como el humo que se introduce entre los resquicios y difícilmente se logra mirar. Por ello requerimos una educación sin la visión androcéntrica del mundo, que sea incluyente y enfatice el papel y logros de las mujeres en la historia, en la literatura, en todas las ciencias y campos del conocimiento.

Por ello, incluir el género feminista en la educación en todos sus niveles, requiere seguir avanzando cada día. Habrá que prestar mucha, mucha atención y estar alertas sobre la acometida de grupos y sectores que históricamente han obstaculizado el avance de los derechos de las mujeres y educarlas para la práctica de su autonomía y con la capacidad de decidir e incidir en el ejercicio de sus derechos y, por tanto, en la construcción de su ciudadanía, pues una democracia sin mujeres ciudadanas no es democracia.

Referencias

Amorós, Celia y De Miguel, Ana. (editoras, 2010). *Teoría Feminista de la Ilustración a la globalización. De los debates sobre el género al multiculturalismo*. Tomo 3. Ediciones Minerva. España.

ANUIES. Anuarios Estadísticos de Educación Superior (2021-2022).

http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior

Bustos, Olga (2001-2002). "Mujeres rompiendo el techo de cristal: el caso de las universidades". Revista OMNIA.

Estudios de Género. Centro de Investigaciones y Estudios de Género. UNAM. México.

Bustos, Olga (2003). “Mujeres y educación superior en México. Recomposición de la matrícula universitaria a favor de las mujeres. Repercusiones educativas, económicas y sociales.” IESAL/Unesco.

Comas, Dolors (2019). “Inclusión social. La ‘ideología de género’, al antifeminismo y la extrema derecha.” Periódico El País.

https://agendapublica.elpais.com/noticia/14401/ideologia-nero-anti-feminismo-extrema-derecha

Cabezas, Marta y Vega, Cristina (eds.) (2022). *La reacción patriarcal. Neoliberalismo autoritario, politización religiosa y nuevas derechas.* Bellaterra Ediciones. Serie general universitaria. Madrid.

Coordinación para la Igualdad de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México. (2023).

https://coordinaciongenero.unam.mx/cinigs/

Davidson, Marilyn – Cooper, Cary (1992). *Shattering the Glass Ceiling: The Woman Manager*. Ed. Sage Pubns Ltd.

EMAS, Equipo Mujeres en Acción (1999). *También somos protagonistas de la historia de México.*

Grajales, Carolina (2012). *Caleidoscopio.* Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres). México.

Grajales, Carolina (2021). *Cambios en los mercados de*

trabajo en México y su incidencia en la feminización de la migración hacia Estados Unidos (1980-2010). Tesis para optar por el grado de doctora en economía. UNAM. Repositorio Tesiunam.

INEGI (2020). Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Mujer. Datos nacionales.

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/mujer2020_Nal.pdf

Inmujeres (2007). Glosario de género. México.

Kramer, Heinrich y Sprenger, Jacobus ([1489] 2005). *Malleus Maleficarum. El martillo de las brujas*. El libro infame de la Inquisición. Ed. Circulo Latino. Barcelona.

Lagarde, Marcela (2003). *Política y género*. Cámara de Diputados. Congreso de la Unión LIX Legislatura. México, 2003.

Mendoza, Viridiana. "Hay más mujeres mexicanas en posgrado, pero tienen menos oportunidades". Revista Forbes Women (mayo 30, 2019).

hrrp://www.forbes.com.mx/hay-mas-mujeres-mexicanas-en-posgrado-pero-tienen-menos-oportunidades/

Morro, Vicente (2016), "La ideología de género en el pensamiento de los dos últimos pontífices. Una aproximación."

http://repositorioinstitucional.ceu.es/bitstream/10637/8168/1/Ideaologia_VicenteMorro_2015.pdf

Offen, Karen and Ferrandis, Marisa. “Definir el feminismo: Un análisis histórico comparativo.” Historia Social, No. 9 (Winter, 1991), pp. 103-135.

http://www.jstor.org/stable/40340550

Pacheco, Lourdes (2019). “¿Por qué las mujeres no son rectoras en México?” X Congreso Latinoamericano de Ciencia Política, de la Asociación Latinoamericana de Ciencias Políticas (ALACIP). https://alacip.org/cong19/441-pacheco-19.pdf

Reguant, Dolors (1996). *La Mujer no existe*. Editorial Maite Canal, Bilbao. España.

Secretaría de Educación Pública. Boletín 32.

https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boleton-32-matricula-nacional-de-nivel-superior-alcanza-5-2-millones-de-estudiantes-sep?idiom=es

Senado de la República. Unidad Técnica para la Igualdad de Género.

https://unidadgenero.senado.gob.mx/doc/publicaciones/4EDUCACION.pdf

Unesco (2021). Porcentaje de mujeres en el número total de investigadores de los países del G20 en el periodo 1996-2018).

https://www.unesco.org/reports/sciencie/2021/es/dataviz/womwn-share

Género y creación literaria: El caso de algunos talleres en la Ciudad de México

Jonathan Gerardo Castillo Antúnez
Mónica García Contreras

Resumen

Este informe de investigación es parte de un trabajo recepcional para obtener el grado de especialista de género en educación en la Universidad Pedagógica Nacional. Es un estudio de caso sobre talleres de escritura creativa proporcionados por el Estado e independientes. Se realizó con un grupo de mujeres que han tomado estos talleres en la Ciudad de México; la finalidad es identificar, desde los estudios de género, las temáticas que abordan las mujeres en los textos producidos en los talleres de escritura creativa y correlacionar el impacto del sistema patriarcal en su proceso formativo y el resultado de su obra.

Palabras clave: estudio de caso, escritura creativa y mujer.

I Introducción

El trabajo aquí presentado se centra en algunos talleres de creación literaria que se imparten fuera del entorno estrictamente escolarizado. Son talleres que reconocemos como independientes y no independientes. Los talleres independientes se encuentran conformados por un grupo de personas que se reúnen, por el simple gusto a la lectura, a la creación de textos literarios y al ejercicio de la escritura creativa; la característica principal de estos talleres es que no cuentan con un apoyo —económico, logístico, de facilitadores y facilitadoras— por parte de ninguna institución; los talleres dependientes son aquellos que pertenecen o están vinculados a alguna institución, programas sociales, casas culturales, etc., y en este sentido, existe un apoyo directo por parte de dicha institución. Si bien no mediante un programa de estudio, sí por medio de logística, aulas, instructores e instructoras. Dicho lo anterior, reitero que este trabajo no hace referencia a lo que ocurre dentro de una institución escolar, más bien se enfoca en los espacios que quedan fuera de dicho entorno.

El cruce entre género y la educación dentro de la literatura tiene un papel importante en cuanto a la producción de saberes, interacciones y formas de conocimiento que no se realizan al interior de una aula o salón de clases. La palabra escrita, como medio de expresión ha sido y es, una herramienta fundamental para la lucha del feminismo y de los estudios de género. En este sentido, el presente trabajo es el resultado de un estudio de caso, el cual tiene una relación

directa entre el género y la educación. Consideramos que el trabajo realizado es un apoyo a los estudios de género, para entender cómo la escritura femenina y la vida cotidiana de las mujeres tienen un paralelismo con el sistema sexo/género, al cual han pertenecido durante toda su vida. Es necesario recalcar la importancia del enfoque de género para este trabajo, ya que nos permite tener en claro la diferenciación o desigualdad de hombres y mujeres dentro de los espacios públicos y privados. Es pertinente aclarar que la intención del presente trabajo no fue ahondar en la historia de los talleres literarios, sin embargo, consideramos importante mencionar que estos espacios, desde un inicio, fueron ocupados por hombres.

II Referentes teórico-conceptuales

Para la presente investigación utilizamos la conceptualización de Joan W. Scott, en el texto "El género: una categoría útil para el análisis histórico", donde afirma que "[…] el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder, el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos […]" (Scott, 1996, p. 23). La autora distingue cuatro elementos o dimensiones que se desprenden de esta primera dimensión: 1) símbolos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples, incluidos los mitos; 2) conceptos normativos que son las interpretaciones de los significados de los símbolos: doctrinas religiosas,

educativas, científicas, legales y políticas; 3) nociones políticas y referencias a las instituciones y organizaciones sociales; 4) identidad subjetiva (Scott, 1996, pp. 23-25). En una segunda dimensión, la autora considera que el género "es una forma primaria de relaciones significantes de poder" (Scott, 1996, p. 26).

Entendemos que el género no es el único campo donde se ejerce el poder. Es un conjunto de características diferenciadas que cada sociedad asigna a hombres y mujeres, y a las relaciones entre hombres y mujeres a partir de ellas. Estos atributos generan una estructura, significados, representaciones y procesos que a su vez construyen oportunidades y relaciones que se adquieren en los procesos de socialización.

Los talleres de escritura creativa tienen como característica principal el trabajo colectivo, la progresividad en las temáticas que se abordan, y, sobre todo, tienen gran relevancia en los procesos de enseñanza/aprendizaje en cuanto a la literatura y la educación. Es válido decir que en los talleres de escritura creativa se juega con las palabras, con los textos producidos, con las lecturas, con las narraciones, con la poesía, y al mismo tiempo se conversa, se dialoga e intercambia el trabajo, ante ello. Por lo que es importante no confundirlos con las clases tradicionales de lengua o literatura (Martínez, 2017). Sumado a lo anterior, para Miguel Páez (2019) es imperante reconocer la valía de los talleres de escritura creativa como espacios en los que las mujeres de distintas clases sociales puedan vislumbrar una oportunidad para expresar sentimientos e ideas.

Por otro lado, utilizamos el concepto de discurso de Rosa Nidia Buenfil (1991), haciendo énfasis en que cuando hablamos de discursos, no nos referimos sólo al lenguaje hablado y escrito, sino a cualquier tipo de acción que nos implique una relación de significación. El discurso se construye, lo vamos construyendo, y sus significados son inherentes a cualquier organización social. Un objeto material, puede ser discursivamente construido de diversas formas "dependiendo de la formación discursiva desde la cual se le nombra" (Buenfil, 1991, p. 5). La autora, traslada esto al ámbito de la educación, sugiere que el concepto de discurso es fructífero en los estudios de la educación, ya que nos permite interpretar las diversas formas, procesos y objetos que se articulan en una serie de significaciones que impactan la vida social en espacios no escolarizados. Afirma que las prácticas educativas no se llevan a cabo sólo en las instituciones escolares, sino también en muchas otras agencias que pueden no tener el carácter de institución formal como los talleres de creación literaria. De modo que es imprescindible prestar atención a todos aquellos espacios que contribuyen a la conformación de la persona. Dicho lo anterior justificamos el concepto de educación utilizado a lo largo de este trabajo, el cual se refiere a:

> Lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como sujeto de educación activo, incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de

> una reafirmación más fundamentada. [...] a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico [...] el sujeto se reconozca en dicho modelo [...] (Buenfil, 1991, p.18).

Consideramos estos tres conceptos: 1) género de Joan Scott, 2) educación/discurso de Buenfil y 3) lo planteado por Aurora Martínez y Miguel Paez en cuanto a la valía de los talleres de escritura creativa.

III Problematización, propósito u objetivo

Es importante ver a los procesos literarios —y la literatura en general— como un espejo entre lo que ocurre en el mundo real —lleno de significados, interacciones, símbolos y contradicciones— y lo que queda plasmado en el papel. Por medio de la palabra escrita las personas pueden transmitir emociones, sentimientos y narrar con mucha fidelidad lo que les ocurre en su vida cotidiana. De acuerdo con Octavio Paz (1956) la literatura se construye en el lenguaje, y éste tiene su base fundamental en el habla y la escritura "[...] la esencia del lenguaje es simbólica porque consiste en representar un elemento de la realidad por otro, según ocurre con las metáforas [...]" (p.30). Podemos entender que la realidad existe de manera desigual en cada persona y, hasta cierto punto, al explorar la literatura (y el lenguaje) individual y colectivo, exploramos la interpretación del mundo de cada persona.

Es importante visibilizar y estudiar el trabajo que han realizado y están realizando las mujeres en la actualidad dentro del mundo literario, sobre todo en los últimos años. Encontrar las temáticas principales que

abordan en sus textos —conocer, qué están publicando— así como las “coincidencias” o puntos en común en los temas que abordan en cuanto a las imposiciones del sistema sexo género.

Existe una gran desigualdad en el trabajo literario respecto a hombres y mujeres —claro está que esta desigualdad no sólo se da en el medio literario—. De acuerdo con Maraschio (2016) en su artículo “La mujer y la literatura”, reconoce que hay claras diferencias que hicieron que los hombres, a lo largo de la historia, puedan dedicarse a vivir exclusivamente de y para las letras, contrario a las mujeres, quienes no han tenido tiempo para sentarse a escribir. Ellas, “[…] tuvieron diversos roles, y sólo algunas pocas escribían relatos breves después de terminar las labores de la casa […]” (p.144). Muchas mujeres debieron utilizar pseudónimos para dar a conocer sus escritos. Con el paso de los años, las mujeres han luchado por acceder a una formación académica igual a la de los hombres. Pero esto no significa que la desigualdad entre ambos sexos haya desaparecido, acaso tal vez disminuyó.

IV Desarrollo o metodología y análisis

Utilizamos una metodología cualitativa con enfoque de género, ya que dicho enfoque implica poner de relieve las diferencias entre hombres y mujeres, e invita a utilizar perspectivas metodológicas híbridas y más participativas por parte de quien investiga (Universidad de los Lagos, 2020). En ese sentido, es importante reconocer el modo en que se ha construido la ciencia, completa-

mente misógina, y que ha provocado la desigualdad en distintos campos, en este caso el literario.

Se toma en cuenta la Teoría del Punto de vista, donde de acuerdo con Sandra Harding (2012) en palabras de Jameson menciona que, su importancia reside en que

> […] articula la experiencia de un grupo, de un tipo distintivo de conciencia colectiva, que puede ser alcanzada a través de las luchas del grupo por obtener el tipo de conocimiento que necesitan para sus proyectos […] un tema central de los escritos de la teoría del punto de vista ha sido la identificación de los procesos a través de los cuales se forma la conciencia grupal de las mujeres, las conciencias grupales de las mujeres porque las mujeres blancas y negras, judías e islámicas, lesbianas y heterosexuales, de clase media y trabajadoras desarrollan diferentes conciencias grupales (p. 59).

Utilizamos entrevistas semiestructuradas, las cuales se basan en una guía de preguntas, donde la persona que entrevista tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar u obtener más información (Hernández-Sampieri, & Mendoza, 2018). Por otro lado, tomando en cuenta que la investigación documental propone recuperar los significados de la información atribuida —en este caso por las autoras a los escritos— a partir de la interpretación y análisis de los contenidos (Torres, 2019), también realizamos una investigación documental con un par de textos —de mujeres escogidas para las entrevistas— que realizaron dentro de los talleres literarios. El objetivo principal del análisis documental consistió en identificar posibles huellas del sistema patriarcal que hubieren marcado la vida —y

los escritos— de las mujeres participantes. De tal modo que, buscamos puntos en común que pudieran tener los escritos para poder correlacionarlos con posibles estereotipos ligados al sistema sexo/género.

Debido a lo acotado de la investigación se escogieron, de manera aleatoria, a tres mujeres que han tomado talleres de creación literaria, de distintas edades. Se consideró que la investigación pudiera identificar dos grupos de talleres de escritura creativa; dos grandes dimensiones: Talleres dependientes y Talleres independientes. Los talleres dependientes son incentivados por el gobierno, y los talleres independientes son aquellos que se llevan a cabo por iniciativa propia. Recalcamos que se eligieron de manera aleatoria a tres mujeres de cada grupo, de manera que todo el estudio quedo delimitado a:

1. Tres mujeres de los grupos de talleres dependientes (Alcaldía Iztapalapa) de distintas edades. Las iniciales de los nombres utilizados son: E, M y H.

2. Tres mujeres de los grupos de talleres literarios independientes de distintas edades. Las iniciales de los nombres utilizados son: S, A y T.

Sobre el porqué escribir y sobre qué escriben

Con base en las entrevistas realizadas podemos decir que, la gran mayoría de las mujeres reconoce de forma positiva el oficio de escribir. La escritura creativa permite a las personas ver la realidad de manera distinta, y hasta cierto punto, nos conecta con la otredad. Descubrimos formas de contar y nombrar a la realidad, al

mismo tiempo tomamos consciencia de las posibilidades para cambiar el mundo que nos rodea mediante actos de creación, en este sentido, la visión acerca de la vida puede cambiar y desarrollarse de manera diferente a través de la palabra (Alvarado, de Padrón & Barboza, 2017). Por otro lado, Buenfil (1991) comenta que el discurso se construye, no necesariamente dentro de un entorno escolar para la cimentación de cierto conocimiento. Esto se corrobora de manera consistente y en repetidas ocasiones durante las entrevistas.

De forma significativa transcribimos lo siguiente, dicho por la entrevistada "S", que representa de manera general el sentir de las personas entrevistadas: *Esta necesidad de expresar...me… sobre todo es esta necesidad de plasmar, de decir… de poner mediante las palabras, pues todas estas emociones ¿no? de alguna forma… lo expresado es un acto catártico, pero pues ya no, no sólo como terapia que vas y le dices a tu terapeuta lo que sientes o con tu mejor amiga, que te tomas un café y luego, y lo dices… la idea de poder plasmarlo en un texto, del poder jugar y trabajar con las palabras para que a través de la escritura, pues pueda plasmar estas emociones, estos sentimientos, pero también estas vivencias del día a día."* La entrevistada "T" comenta lo siguiente: *"[...] la escritura [...] es una forma, pues, de liberarme de conocerme, de explorarme. Y de dar a conocer un poco lo que uno siente, ¿no?"*.

El aporte de los talleres de creación literaria en cuanto al género y la educación

La mayoría de las entrevistadas consideran que los espacios de escritura creativa son lugares destinados a mejorar y "pulir" su trabajo literario. Tal como explica "T": *[…] a través de estos talleres, que si bien no son… eh, 100% académicos. Sí son muy formales, sí son estrictos, sí cumplen ciertos lineamientos que te apoyan y en lo personal a estas alturas del partido por mi edad es muy relajante porque pierde el rigor de una Academia, ¿no? Es más ligero, es más este… más light […].*

También hay quienes consideran la importancia de estos espacios para el crecimiento de sus textos y para reconocerse como creadoras, "S" comenta lo siguiente: *Pues el taller a mí me aportó sin duda la posibilidad de saberme creadora [...] la posibilidad de conocer otros autores que no conocía […].* En el mismo sentido "A" comenta: *[…] pienso que esto que aprendí también en los talleres qué es, tallerear, o sea que es como leer el texto y recibir retroalimentación y retroalimentar a las compañeras, pero genuinamente, o sea, no, ni siquiera con esa intención de destruir la… los textos o así… sí ¿no?* Identificamos gran relación con lo expuesto por Buenfil (1991), en cuanto al énfasis que pone cuando hablamos de discurso, al no referirnos sólo al lenguaje hablado ni escrito, sino a cualquier tipo de acción que nos implique una relación de significación. Esto se refleja en la retroalimentación entre pares y las relaciones que se tejen al interior de los talleres.

En el mismo tenor podemos reafirmar lo mencionado por Buenfil (1991) en lo que corresponde a la educación y los espacios fuera de las aulas. Esto se acopla a lo que mencionan las entrevistadas en cuanto a que los talleres forman parte de un proceso educativo, el cual consiste en que a partir de una práctica de interpelación, "[…] el agente se constituya como sujeto de educación activo, incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada […]" (p.18). Yesny Triana se refiere a que en el taller se crea un ambiente muy particular para que "[…] el guía (docente) y el artesano (estudiante) se sientan a gusto en su hacer, pero como en todo taller, los participantes trabajan en conjunto, se benefician unos con otros, porque tienen el mismo propósito […]" (2018, p. 227). Al respecto, "M" argumenta que considera a los talleres de creación literaria como:

> muy importante, muy importante, ha sido fundamental porque gracias a la dirección, he aprendido detalles que son valiosos para que mis escritos sean mucho mejores, entonces la experiencia como escritor, la experiencia como lector, la experiencia como guía son sumamente importantes […] puedes decir algo que exactamente no vaya dirigido a mí, pero qué al tú estarlo exponiendo a cualquier otra compañera o compañero… y entonces yo digo, Ah, eso es importante… eso a mí me puede servir. Entonces son fundamentales .

Si bien ha existido una apertura importante, en la que muchas mujeres han luchado —y siguen luchan-

do— para alcanzar el pleno uso de sus libertades, en el ámbito literario y en otros de la esfera social, la gran mayoría de las entrevistadas consideran que aún queda un largo camino por recorrer para contar con los mismos derechos que los hombres.

Vida cotidiana y los textos literarios

Regularmente, las mujeres se acercan a la escritura creativa por diversos motivos, uno de ellos es el impulso por pertenecer al "canon general", prefieren ser consideradas escritoras, sin más, pertenecer al mundo editorial, no estar fuera. Y por otro lado está la línea del feminismo, que reconoce tanto al "canon general" como a los trabajos con una perspectiva que se considera específico de las mujeres (Romero, 2015). En este sentido, la mayoría de las entrevistadas mencionan que su vida cotidiana tiene una gran influencia en la creación de textos, el cual consideran, en algunos casos, completamente femenino. Por ejemplo, "S" menciona que es posible encontrar 80% de su vida real, y acaso algunas cuestiones disfrazadas de metáforas o analogías. "E" comenta:

> No, pues yo creo que 80% de los textos que he hecho han sido… pues mi vida está plasmada ahí. [...] Ahorita a la fecha yo creo que ya… mi vida, ahorita ya no me inspira mucho, porque sí que es muy, muy cotidiana, pero… pues de niña sí sufrí una vida muy… pues sí, un poco tormentosa…

Algunas entrevistadas hablaron sobre su trabajo literario con un poco de vergüenza, por tocar temas muy personales, "T" menciona: *Mira, por ejemplo, para*

mí fue muy significativo… el… uno de los escritos que tú tienes, es precisamente la carta que le dirijo a mi hijo, eso fue muy significativo fue una forma de… de ponerme en… en paz conmigo misma, ¿no? […]. El texto que menciona está dedicado a su hijo fallecido, el análisis se presenta más adelante. "A" menciona: *sí, por ejemplo, hace en 2019, eh… perdí un bebé, y cuando, y cuando escribí, así como lo que sentía, digamos que puede sanar ese momento, generalmente eso es lo que hago cuando escribo, ¿no?*

De manera significativa, observamos que lo escrito en los talleres de creación literaria funciona como catarsis, en ciertos aspectos de importancia para las participantes. Los fragmentos de entrevista revelan puntos en común que se plasman en los escritos de las mujeres. Uno de ellos es que hay sentimientos vertidos, y están relacionados —o dedicados— a alguna persona con la que existe un parentesco. Otro punto es que: a través de los textos se expresa sufrimiento, mortificación e incluso vergüenza hacia la persona o grupo de personas a las que los textos están dedicados.

De acuerdo con Pilar Lozano:

> La literatura (como el arte, en general) tiene un papel muy potente en la transmisión de los estereotipos: al mismo tiempo, los reproduce y los perpetúa, pues funciona como espejo o modelo donde los lectores se miran. Aprendemos de la realidad y de la historia a través de los personajes, sus vidas y su modo de ser; los imitamos, guardamos en nuestra memoria su forma de pensar y de vivir, nos identificamos con ellos. Además, la literatura crea modelos de lo que social y culturalmente es "apropiado" sobre

> qué es ser un hombre y qué es ser una mujer […] (2017, p. 64).

Dicho lo anterior, podemos retomar de manera significativa el análisis del texto que menciona "T" en relación con su hijo. Se titula "8 de septiembre de 2017". El escrito está desarrollado en prosa y se asoman características interesantes para analizar en cuanto a estereotipos y sesgos del sistema sexo género. En primer lugar, hay el uso del masculino genérico y se hace presente en distintas partes del texto. Al inicio de este dice: *Hay mucho escrito sobre la pérdida de los hijos* encasillando claramente a hombres y mujeres en lo masculino. El texto muestra las referencias al género masculino con los estereotipos de autocontrol, estabilidad emocional, franqueza, valentía. Algunos de los mencionados se observan en las siguientes frases:

1. […]tú siempre quieres que te cuente todo, pero tú eres vieja y a veces hay cosas que no te puedo decir, además tú y yo no necesitamos palabras para platicar nos conocemos muy bien.

2. Y los últimos días cuando en mi desesperación por no dejar de darte nada, te pregunte: ¿cómo he sido como mamá? ¿qué quieres que cambie? y tu solo contestaste, no cambies porque si cambias ya no serías tú.

Se hacen presentes las referencias a lo femenino en estereotipos de ternura, sumisión, debilidad, falta de control, las cuales podemos leer en las siguientes frases:

1. […] no estoy loquita como tú me dirías sólo es mi cariño de madre que se siente agradecida por todo lo que me diste […].

2. Quiero que sepas que tu hermana y yo siempre te recordamos no con tristeza sino con un gran cariño [...].

3. te vi tan desesperado que no sabía la manera de poder distraerte por lo que se me ocurrió sacar un recipiente con hielos para que los aventaras contra la pared, con tan mala suerte que uno rebotó y rozó tu cara [...].

A lo largo del texto se aprecia una gran preocupación y cuidado de la persona. De la autora a su hijo e hija, sobre todo su hijo, a quien le dedica la carta.

I Conclusiones y limitaciones

Encontramos patrones marcados por el sistema sexo género que se hace presente en la literatura de las mujeres entrevistadas. Ellas, reconocen a través de las entrevistas y los textos, que los talleres de creación literaria, más allá de ser espacios en donde puedan expresarse libremente, son lugares donde su formación, este proceso discursivo del que habla Buenfil, ha tomado un matiz diferente. Reconocen como muy valioso el aporte de los talleres, dada la cantidad de herramientas, conceptos aprendidos y trabajos desarrollados. Cabe mencionar la importancia —de manera reiterada lo comentaron en las entrevistas— que tuvo para ellas, el compartir los espacios de los talleres de escritura creativa con compañeras y algunos compañeros. Reconocen una transformación en cuanto al desarrollo de su escritura en tanto que existe un antes y un después de tomar los talleres de creación literaria. En este sentido, algunas de las mujeres entrevistadas consideran

a los talleres como parte esencial y medular para su formación como escritoras.

Nos dimos cuenta de que la mayoría de las mujeres que participaron en el presente estudio escriben mucho sobre su vida cotidiana. Algunas otras quizá no recurren a lo cotidiano para escribir sus textos; recurren a la ficción, a la fantasía o lo sobrenatural. En este sentido, consideramos importante recalcar el hecho de que quizá algunas mujeres no sean explícitas en plasmar sus emociones directamente y recurran a disfrazarlo con algún personaje. Pero esto no quiere decir que no pongan sus emociones en el texto, todo lo contrario, todas y cada una mencionó en algún momento que en la escritura encontraban liberación, y al mismo tiempo se producía un cierto efecto de catarsis, lo cual les producía una doble satisfacción: en primera instancia, verter o "sacar" todas esas emociones y experiencias en el papel, y en segunda instancia, compartir el trabajo con las y los compañeros.

De manera general, coinciden en que ocasionalmente les cuesta trabajo plasmar sus ideas en el papel, muchas veces debido a la gran cantidad de emociones, pensamientos y sentimientos que han cargado, por años. El prejuicio y el "qué dirán sobre lo que escribo", la inseguridad se hace muy latente en cada entrevista.

Las mujeres que participaron en este trabajo reconocen que existen pocos espacios para desarrollar sus textos, que en la mayoría de los lugares (públicos y privados) se privilegia el trabajo de los hombres y que el machismo sigue siendo un punto medular contra el cual tienen que luchar para seguir desarrollando su escritura. Reconocen y coinciden en la importancia de

crear espacios en los que no se le dé un "peso específico al género", en cuanto a que consideran que debe existir igualdad en los espacios literarios.

Resulta interesante el planteamiento que realizan algunas participantes en cuanto a que la literatura debe estar libre de género o sexo, cabe mencionar que la mayoría de las mujeres que participan consideran que sexo y género son lo mismo, de tal modo que, a su parecer, no debería juzgarse ni analizarse ningún escrito bajo la luz de los estudios de género, puesto que, desde su punto de vista resulta inútil, ya que tienen el mismo valor los textos producidos por hombres, mujeres y otras identidades sexuales.

Una de las principales limitaciones de este trabajo fue el pequeño universo de estudio. Existen muchos y diferentes talleres de escritura creativa en la Ciudad de México, sin embargo, apenas logramos clasificarlos en talleres independientes y talleres dependientes, por lo que consideramos importante mencionar la valía que tendría extender el universo de estudio y al mismo tiempo enriquecer las herramientas para el análisis de textos.

Por otro lado, existen dos puntos que no consideramos al inicio de la investigación y que marcaron algunas limitaciones a lo largo de la misma, temas sobre los cuales poco pudimos explorar con el detenimiento que nos hubiera gustado con las entrevistadas:

1. El conocimiento o desconocimiento, de la literatura de género no binario, literatura gay, literaturas de personas intersexuales. Hay un gran desconocimiento sobre esta literatura, sólo un par de las participantes atinaron a decir algunos títulos de

algunos autores/autoras de esta literatura. El argumento principal por el que desconocen esta literatura gira básicamente en torno a la falta de promoción de ésta, la falta de interés, y el considerar la poca importancia de si se es hombre, mujer o persona de género no binario en cuanto al trabajo literario. Algo curioso es que, en los mismos personajes de las novelas, cuentos, relatos que leen y escriben, hay personajes que no tienen ninguna característica relacionada a géneros no binarios, de tal modo que, desde nuestro punto de vista, sugerimos que existe algo que limita sus posibilidades de explorar otras formas de literatura.

2. El uso de lenguaje incluyente. Percibimos poca importancia para las participantes el uso del lenguaje incluyente. Algunas de ellas consideran que su uso no tiene relevancia, no están dispuestas a utilizarlo si no es necesario, de modo que sólo lo utilizarían si el texto que deseen crear lo requiere. Argumentan que nadie puede imponerles de manera tajante una manera de hablar, puesto que han hablado de una determinada forma a lo largo de su vida. No reconocen, incluso, que el uso del masculino genérico es una forma de invisibilización de su persona. Notamos incluso que hay cierta forma despectiva de referirse al lenguaje incluyente.

Finalizamos reiterando que las entrevistas y los análisis de los textos presentados en esta investigación, nos dan sólo un poco luz en cuanto a que el trabajo que se realiza en los talleres de creación literaria, por parte de las mujeres, se está llevando a cabo, está ocurriendo, se está haciendo, se está trabajando, pero vemos también con pesar, que la marca del machismo está impregnada en las letras. Quizá sea pertinente,

más adelante, encontrar la forma de transversalizar la perspectiva de género en los talleres de escritura creativa y ver los resultados, no sólo en la obra, también en la historia de vida de estas mujeres.

VI Referencias

Alvarado, M., de Padrón, M. R. y Barboza, J. (2017). Escritura creativa: Metacognición develada en el texto. Procesos Formativos para el Siglo XXI, CECARE. (pp, 279- 302). https://www.academia.edu/34857728/Escritura_creativa_Metacognoci%C3%B3n_develada_en_el_texto

Buenfil, R. (1991). *Análisis de Discurso y Educación*. https://www.researchgate.net./publication/-315802040

Harding, S. (2012). ¿Una filosofía de la ciencia socialmente relevante? Argumentos en torno a la controversia del Punto de vista feminista. En Blazquez, Flores, Ríos, (coords). *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. (pp.39-65). UNAM- Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias: Facultad de Psicología. Colección Debate y Reflexión.

Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.

Lozano, M. (2017). El papel de las mujeres en la literatura. Santillana.

Maraschio, M. (2016). La mujer y la literatura, *Letras, 1(5),* (pp.143- 146), Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE).

Martínez, A. (2017). Creación literaria e integración de "disCAPACIDADES" en el ámbito docente. *Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación,* Tejuelo. (25), (245-275 pp) https://doi.org/10.17398/1988-8430.25.245

Paez Caro, M. (2019). La creación literaria y su aporte a la formación humana. *Rutas de formación: prácticas yexperiencias,* (9), (pp.71–78).https://doi.org/10.24236/24631388.n.2019.3316

Paz, O. (1956). *El arco y la Lira*. (3ra. ed). México: Fondo de cultura económica.

Romero, L. (2015). *El canon literario y las escritoras mexicanas. entrevista a Luz Elena Gutiérrez de Velasco*. *Andamios, 12*(27), 195-199.

Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En: M. Lamas (coord). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. (pp. 265-302), PUEG/UNAM.

Torres, M. F. (2019). Educación para la paz y formación profesional: aproximación desde la investigación documental. *Revista Praxis & Saber, 10*(22), 27–48.

Triana, Y. (2018). De la asignatura al taller de literatura como estrategia didáctica. Una reflexión desde la práctica docente. *Enunciación, 23*(2), 225-236.

Universidad de Los Lagos, (2020). *Buenas prácticas para incorporar el enfoque de género en los procesos de investigación*. Osorno: Universidad de Los Lagos.

La influencia familiar en la elección de la carrera desde la perspectiva de género

Mayra García-Ruiz

Resumen

Las expectativas familiares, la escuela, los estereotipos culturales y modelos de roles de género parecen impactar fuertemente en las elecciones profesionales. Mediante sesiones en profundidad se investigaron los factores, desde la perspectiva de género, que influyen en los/as jóvenes para la elección de la carrera de pedagogía.

Se encontró que la mayoría del estudiantado no había recibido orientación vocacional y las influencias familiares con un sesgo de género son los factores más relevantes para la elección de la carrera.

En conclusión, es crucial superar estas influencias para que las personas elijan carreras basadas en sus intereses y habilidades, independientemente del género.
Palabras clave: Género, profesión, influencia familiar.

Introducción

En este capítulo pretendo hacer un ejercicio de reflexión acerca de los elementos que influyen en los y las jóvenes para la elección de su carrera universitaria desde la perspectiva de género, soportado por los resultados de investigación.

En la actualidad se han logrado avances hacia el camino a la equidad entre mujeres y hombres, no obstante, la discriminación hacia las mujeres persiste y en un nivel muy grave. Hay una reducida representación de las mismas en ámbitos como el político y el económico, empero el trabajo doméstico y el cuidado de niños y adultos mayores es responsabilidad casi exclusiva de las mujeres. En cuanto a la educación, encontramos grandes brechas de género, tanto en el acceso como en la permanencia en la escuela de niñas y mujeres, en las poblaciones más pobres, indígenas y de las zonas rurales en América Latina las niñas si son afortunadas estudian la primaria, la educación secundaria, la educación media superior y superior son prácticamente impensables, si las condiciones económicas lo permiten son los varones de estas poblaciones marginadas los que estudian (Semana de Acción Mundial, 2011). Acorde al INEGI (citado en el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas INPI, 2018) esta situación ha mejorado, a partir de 2015 los porcentajes de niñas y niños indígenas de México entre 6 y 14 años que asisten a la educación básica son prácticamente iguales (94.3% niñas y 94.5% niños). Sin embargo, en la población indígena mayor a 15 años hay una tasa mayor de analfabetismo en las mujeres

(22.3%) que en los hombres (13%) (INEGI citado en INPI, 2018).

En otro orden de ideas, es de notar que, en la familia y en la escuela se transmiten actitudes y mensajes diferenciados a niños y niñas, marcando una construcción social de lo masculino y lo femenino en la vida cotidiana.

La educación ofrece estímulos que refuerzan la asociación de figuras femeninas y masculinas con determinados roles y comportamiento, que acentúan las diferencias socioculturales de conducta entre mujeres y hombres, estableciendo jerarquías y valoraciones diferenciadas entre lo femenino y lo masculino (Semana de Acción Mundial, 2011).

Actualmente, todavía prevalecen estas disparidades de género, se conservan tradiciones sociales y culturales que determinan las actividades propias de las mujeres y de los hombres; son esquemas que aún no se han superado. La ciencia y la tecnología (CyT) no son la excepción, en muchas sociedades todavía se tiene una visión limitada de las posibilidades de las mujeres para acceder a las actividades científicas y tecnológicas (García-Ruiz, Maciel y Calixto, 2015).

En el Sistema Educativo Mexicano, como en el de muchos otros países sobre todo latinoamericanos, la presencia femenina en la educación superior se ha ido incrementando y continúa en ascenso, empero se observa una mayor presencia de las mujeres en las carreras y postgrados relacionados con la educación básica, no así en las licenciaturas y postgrados de áreas científicas, tecnológicas e ingenieriles en donde hay una

clara infrarrepresentación de las mujeres (García-Ruiz y Maciel, 2016).

La elección de la carrera es un paso crucial en la vida de cualquier individuo; esta decisión no sólo determina la trayectoria profesional, sino que también tiene un impacto significativo en la vida y el desarrollo de una persona. Es por ello, que investigar la influencia que la familia ejerce en la elección de la carrera desde la perspectiva de género resulta tan relevante. En este capítulo se analizarán las diferentes formas en que los roles y estereotipos de género transmitidos por la familia pueden influir en las elecciones profesionales de los individuos, así como las implicaciones y consecuencias que esto puede tener a largo plazo. Para respaldar nuestro análisis, se presentarán los resultados de una investigación cualitativa realizada con estudiantes de pedagogía.

Fundamentación Teórica

En la teoría de género se hace una distinción entre sexo y género (Butler, 1990; Glasser and Smith, 2008). Se argumenta que el sexo se refiere a las características biológicas y que hay ciertos rasgos que distinguen significativamente no sólo a las personas de diferente sexo, sino también a las del mismo sexo.

Con respecto al género se arguye que es socialmente construido más que ser una característica biológica. Además, el género representa un potencial para el estudio de las normas y expectativas que influyen en los comportamientos de las personas en contextos sociales, incluyendo las aulas de clase (Glasser and Smith, 2008).

Para Martínez Stack (2012) el concepto de género se puede entender de la manera siguiente:

> …podemos referirnos al género como una construcción cultural, social e histórica que, sobre la base biológica del sexo, determina valorativamente en la sociedad lo masculino y lo femenino, así como las identidades subjetivas colectivas. Esta construcción del género condiciona también la valoración social asimétrica que se da para hombres y mujeres, así como las relaciones de poder (de género) que se establecen entre ellos. Además, estas relaciones se intersectan y articulan con otras relaciones sociales: de producción, étnicas, nacionalidad, religión y otras de carácter etario o generacional. (p. 14).

La conceptualización de género realizada por Scott (1996), plantea considerar cuatro elementos íntimamente relacionados entre sí: los símbolos culturalmente disponibles que evocan las diferencias entre los géneros, los conceptos normativos, las instituciones y organizaciones sociales y la identidad subjetiva formada a través del proceso de diferenciación y distinción entre hombres y mujeres, por medio de la construcción subjetiva que las personas hacen al interpretar estas diferencias.

El género pasa a ser una forma de denotar las construcciones culturales, la creación totalmente social de las ideas sobre los roles apropiados para mujeres y hombres. Es una forma de referirse a los orígenes exclusivamente sociales de las identidades subjetivas de hombres y mujeres. Entonces el género es, según esta teoría, una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado (Scott, 1996).

La categoría de género proporciona una perspectiva para analizar las prescripciones sociales que se construyen socialmente tomando como referencia una diferencia sexual. Esta categoría encuentra mecanismos sutiles y poco visibles a través de los cuales la inequidad de oportunidades se mantiene de forma persistente cuando desaparecen las barreras formales.

El género posibilita reconocer la subjetividad social de las relaciones entre mujeres y hombres, así surge la posibilidad de negar la legitimación de las diferencias inequitativas entre los géneros.

El género como categoría universal originó un campo nuevo de conocimiento científico y es una categoría analítica, que intenta subrayar el carácter construido de la diferencia sexual en las relaciones sociales. Esta categoría, lo que básicamente aporta es una nueva manera de plantearse viejos problemas (Lamas, 1996). Las interrogantes nuevas que surgen y las interpretaciones diferentes que se generan, no sólo cuestionan muchos de los postulados sobre el origen de la sumisión femenina (y de sus modalidades actuales), sino que replantean la forma de entender o visualizar cuestiones fundamentales de la organización social, económica y política (Lamas, 1996).

Roles de género y socialización temprana

El núcleo fundamental de la sociedad mexicana es la familia, es reconocida como la institución social más relevante que cohesiona a la sociedad. La familia donde se desarrollan los primeros aprendizajes de los individuos es la primera comunidad de aprendizaje con la

que tiene contacto una persona (Lee, 2012); es donde las personas socializan y se moldean los roles y estereotipos de género referentes a las expectativas y aspiraciones profesionales de una persona desde una edad temprana, y son transmitidos por los miembros de la familia, principalmente los padres y los abuelos. Dentro de la familia se interiorizan los roles de género, tanto las mujeres como los varones construyen su identidad, adquieren, valores y desarrollan intereses acordes a los roles asignados dentro de la dinámica familiar (Avendaño, Magaña y Flores, 2020), también se desarrollan actitudes y se crean significados referentes a esos roles.

La socialización temprana desempeña un papel fundamental en la formación de las preferencias y estereotipos de género, por ejemplo, a las mujeres desde bebés se les viste de rosa, se les arregla con flores o moños en el cabello, juegan con muñecas, con cosas de cocinitas, etc., mientras que a los hombres desde nenes se les viste de azul, juegan futbol y con carritos. De ahí emana, que cuando crecen las mujeres tienen y crían a sus hijos e hijas y los hombres salen a trabajar, pues su rol es de proveedores (Instituto Jalisciense de las Mujeres, 2008). Hay estudios que muestran que la infancia es un periodo muy importante, pues los logros durante esta etapa pueden influir para la elección de la carrera, debido a que en la infancia se conforman los primeros intereses, valores, actitudes, habilidades vocacionales y la exploración profesional (Macías-González, Caldera-Montes Salán-Ballesteros, 2018). Acorde a Dalmau, Stiges y Tort (2018), las mujeres son afectadas por la influencia social, principalmente por los padres en sus preferencias por los campos de las humanida-

des y las ciencias sociales. Además, las mujeres tienen más influencia de los estereotipos de género que los varones en la elección de la carrera (Akinlolu, 2022) y las familias propician en sus hij@s una socialización diferenciada, las niñas socializan acorde a su género a través de las enseñanzas de sus padres y, más aún, les imponen restricciones de comportamiento cuando alcanzan la pubertad, todos estos factores tienen grandes efectos en su personalidad y en sus aspiraciones para elegir una carrera (Phukan y Saikia, 2017).

La influencia familiar desempeña un papel fundamental en la vida de una persona y puede tener un impacto duradero en sus decisiones de carrera. L@s jóvenes se van haciendo progresivamente independientes de los padres, empero cuando se trata de elegir su carrera platican con sus padres y consideran a sus padres como la mayor influencia durante su educación y la transición a la carrera (Lindley, Clemens, Kibbs, Stevens y Bagge, 2019).

Datta y Milton (2023) mencionan que parece haber tres categorías de padres, los padres alfabetizados que son los que tratan de crear un ambiente perfecto para dar una buena educación; los padres que obligan a sus hijos a lograr los resultados lo que sea que ellos quieran, pero que lo hagan y los padres que no tienen educación y que no entienden lo que deben hacer para obtener mejores resultados en la educación de sus hijos.

Considero que en México hay dos categorías más, los padres que quieren que logren los resultados que ellos no pudieron lograr por una diversidad de razones, y los padres que quieren que sus hijos estudien la misma

profesión que ellos para que continúen con la tradición familiar.

Estereotipos de género y expectativas familiares en la elección de la carrera

La socialización de género en la familia puede diferir según el sexo del individuo. Los padres a menudo fomentan cualidades y habilidades diferentes en sus hijos e hijas, lo que puede influir en las elecciones de carrera. Por ejemplo, a los niños se les alienta a ser fuertes y competitivos, mientras que a las niñas se les anima a ser amables, cuidadoras y femeninas.

Los estereotipos de género también desempeñan un papel importante en la elección de la carrera desde la perspectiva familiar; las familias pueden tener estereotipos arraigados sobre las profesiones adecuadas para hombres y mujeres, lo que puede influir en las decisiones de los individuos. Los padres esperan que los hombres elijan carreras asociadas con un alto nivel intelectual, donde los varones "tienen más habilidades", como las carreras científicas y esto se les fomenta desde la infancia, los niños son brillantes a diferencia de las niñas, estos estereotipos pueden hacer creer a las niñas que los niños son más brillantes que ellas (Bian, Leslie y Cimpian, 2017), esto puede traer consecuencias como que las mujeres crean que deben elegir carreras que no requieren un alto nivel intelectual. Las expectativas sociales y los estereotipos de género limitan las opciones de las mujeres, alentándolas a elegir profesiones relacionadas con la enfermería, la docencia o la atención al cliente, mientras que los

hombres son alentados a buscar carreras en ingeniería, informática o finanzas. Hay investigaciones que muestran que los jóvenes optaron por la carrera docente por influencia familiar y sólo una pequeña proporción eligió la carrera por gusto (García-Ruiz y Sánchez, 2006).

Las expectativas familiares y las presiones sociales también pueden influir en la elección de la carrera desde una perspectiva de género. Las familias pueden tener ciertas expectativas en cuanto a las carreras que son consideradas como propias de los hombres y propias de las mujeres, y así surgen las limitantes de las opciones profesionales de l@s jóvenes. Además, a veces los padres esperan que los hijos sigan sus pasos en cuanto a su profesión y los hijos por no querer decepcionarlos tratan de cumplir con las expectativas familiares.

Las mujeres a menudo se sienten presionadas para elegir profesiones que se consideran socialmente más adecuadas para su género, incluso si tienen intereses y habilidades para otras áreas. Esta presión puede provenir de los padres, otros familiares o incluso de las propias expectativas interiorizadas. Las expectativas de género en la familia, así como la inequidad en la educación familiar pueden influir no solamente en las elecciones de carrera, sino que pueden tener impactos negativos durante el desarrollo de la carrera y, más aún, en las oportunidades laborales de hombres y mujeres (Hu, Lyu, Pan y Xu, 2023).

Además de los padres otros miembros de la familia como l@s herman@s, tí@s, abuel@s, prim@s también son referentes a seguir, ya que contribuyen a la in-

teriorización de las ideas respecto a la elección de la profesión.

En el caso de los hermanos y las hermanas mayores pueden ejercer una influencia significativa en la elección de la profesión. Un estudiante puede elegir su carrera siguiendo el ejemplo de sus hermanos o hermanas mayores, éstos pueden llegar a ser los modelos para seguir en cuanto a la elección de la profesión (Bravo y Vergara, 2018).

Los hermanos o hermanas menores pueden seguir el ejemplo de los mayores y así podrían tener otro panorama diferente al de los padres para elegir su carrera.

Otro factor que puede influir en la elección de la carrera es el apoyo financiero de la familia para que los hijos y las hijas puedan estudiar a nivel superior; acorde a Hu *et al*. (2023) cuando el nivel económico de los padres es alto y tienen antecedentes de educación superior invierten en la educación de las niñas, a veces hasta más que en la de los niños en cuanto a clases extracurriculares, empero cuando hay muchos hermanos y el nivel económico es bajo, las niñas se ven limitadas respecto a los años de la escolaridad, se prioriza a los varones. Estos factores pueden perpetuar la brecha de género y limitar las oportunidades de desarrollo y crecimiento de las mujeres.

Aunque los roles de género están cambiando en el nivel mundial, todavía existen barreras y estereotipos que contribuyen a la inequidad de género. Hu *et al*. (2023) reportan, persisten expectativas sobre la educación para hombres y mujeres, diferenciación en los recursos asignados para las niñas y los niños, etcétera. Estos estereotipos pueden llevar a las mujeres a des-

cartar opciones profesionales que se perciben como masculinas.

Otro factor que influye es el acceso a la información, se ha reportado que si este acceso no es igualitario las mujeres pueden verse limitadas en su elección de carrera si no tienen acceso a información sobre opciones profesionales no tradicionales o si enfrentan barreras para acceder a una educación de calidad en áreas específicas

Estrategias de indagación

Participantes

Se trabajó con una muestra dirigida de 118 estudiantes provenientes de cuatro grupos, dos de quinto y dos de sexto semestres, de dos generaciones (una de ellas en línea) de la licenciatura en Pedagogía. El promedio de edad del alumnado fue de 22 años (85% mujeres y 15% hombres). Las licenciaturas del campo de la educación en México, como la licenciatura en Pedagogía de la UPN, ofrecen una sólida preparación académica, didáctica, pedagógica y un compromiso ético y social, acorde con los principios de la educación pública.

Instrumento y procedimiento

Para colectar la información se llevaron a cabo sesiones en profundidad, para estas últimas se reunieron grupos de nueve estudiantes, con quienes se trabajó en torno a la problemática de la elección de la carrera,

la familia y la perspectiva de género, durante estas sesiones hubo preguntas abiertas, opiniones, intercambio de puntos de vista y narración de experiencias. La duración de estas sesiones fue de 60 minutos por sesión.

Para el análisis se utilizó un enfoque cualitativo a través del cual se analizó el contenido de la información emanada de cada sesión, estableciendo categorías de los tópicos tratados, de qué manera, favorable o desfavorable y la relevancia que le otorgaron a las temáticas.

Los temas tratados, así como las preguntas abiertas y las experiencias versaron acerca de lo siguiente: el proceso que siguieron para la elección de la carrera, qué pensaban estudiar, qué temas les gustaban como para dedicarse a ellos, cómo decidieron estudiar Pedagogía, si recibieron orientación vocacional, si recibieron consejos de la familia para decidir qué estudiar, su composición familiar, nivel educativo y trabajo de sus padres, si ambos trabajaban fuera de casa o la madre se dedicaba al hogar.

Resultados

La elección de la licenciatura en pedagogía: la familia y el género

En términos generales l@s participantes narraron que la influencia principal en su elección de carrera fueron sus padres, en algunos casos los padres les aconsejaban aun cuando l@s jóvenes no les habían pedido ayuda, en otros casos l@s jóvenes sí solicitaron consejo a la

familia para su elección, no obstante, una buena parte del estudiantado manifestó que le expresaron a sus familiares sus gustos o preferencias respecto de lo que querían estudiar. Otra parte del estudiantado narró que la mayor influencia fueron los hermanos mayores, más adelante hablaremos específicamente de estos casos. Una pequeña proporción del estudiantado expresó que la persona que más había influido en su decisión para elegir la carrera de pedagogía había sido algún profesor de la secundaria o del bachillerato.

Primeramente, es importante mencionar que la composición familiar en la mayoría del estudiantado es la familia nuclear y la familia nuclear extendida, en promedio, el nivel educativo de los padres era bachillerato, pero también algunas@s jóvenes manifestaron que sus padres tenían una profesión y la ejercían.

Por otra parte, la mayoría del estudiantado no había recibido orientación vocacional, los que la habían recibido es porque la buscaron ellos mismos, por que como ell@s expresaron, ni en la secundaria ni en el bachillerato recibieron ningún tipo de orientación vocacional.

Adicionalmente, sólo una pequeña proporción, desde antes de entrar a la licenciatura en pedagogía, tenía idea de qué quería estudiar, sin embargo, como veremos más adelante desafortunadamente a much@s de ell@s les cambiaron la idea.

El proceso que siguió la mayoría del estudiantado para la elección de la licenciatura en pedagogía se centró en platicar con sus padres, sus hermanos o sus tías (en algunos casos).

Iniciamos con l@s jóvenes que escogieron la licenciatura

en pedagogía por influencia de sus padres, est@s jóvenes manifestaron que siguieron las recomendaciones de la familia, aunque la pedagogía no les fuera muy interesante o no hubiesen pensado en esta carrera.

La mayoría de l@s entrevistados manifestó que entró a la licenciatura en pedagogía por consejo de sus padres y que al inicio no les gustaba la carrera, pero afortunadamente a lo largo de los semestres le fueron encontrando el interés y el gusto por la carrera y ya en estos semestres (quinto y sexto) cuando fueron entrevistados no sólo les gustaba mucho la carrera, sino que también habían adquirido un gran interés por mejorar la educación en México.

Un ejemplo de lo anterior es la narrativa siguiente, en la cual una chica comenta lo que le dijo su padre cuando ella le externó lo que le gustaría estudiar:

Yo le dije a mi papá que quería estudiar arquitectura, que eso era lo que me gustaba, pero mi papá me dijo, ¿arquitectura? Eso déjaselo a tu hermano que es hombre, tu debes estudiar una carrera para mujeres como psicología o enfermería, esas son carreras para mujeres.

Esta chica exploró las licenciaturas de la UPN y se decidió por pedagogía, porque fue la que le pareció más atractiva.

Una chica comentó que a ella la aconsejó su tía:

Mi tía es maestra y ella me convenció de estudiar pedagogía, me dijo que era una carrera muy bonita y que no sólo se trataba de una carrera para la docencia, que había otros campos a los que me podía dedicar si yo no quería dar clase, entonces fui a conocer la UPN y a informarme sobre la licenciatura y así es que

decidí estudiar pedagogía.

En cuanto a la influencia de los hermanos mayores para la elección de la carrera, l@s jóvenes que estaban en esos casos, expresaron algun@s de ell@s que la hermana mayor era maestra de algún nivel de educación básica o en otros casos la hermana o el hermano eran pedagog@s y platicando con ell@s habían decidido estudiar pedagogía. Una chica mencionó lo siguiente:

En mi familia todos son maestras o maestros, así que yo también tenía que serlo, sólo que yo no quise irme a la Normal y escogí pedagogía aquí en la UPN.

Hubo un caso de llamar la atención, una chica en la narración de su experiencia comentó:

Desde que estaba en la prepa quería estudiar algo relacionado con la naturaleza, con el medio ambiente, entonces me puse a investigar sobre las carreras relacionadas con eso y encontré la ingeniería ambiental, cuando le dije a mi papá qué quería estudiar, me dijo que eso no era para mí, no porque no fuera inteligente, sino que las ingenierías, aun las ambientales son para los hombres, que me imaginara que iba hacer entre puros hombres.

Es relevante aclarar que el papá de esta chica es profesionista, lo cual ayudó para impulsarla a estudiar la educación superior, pero el ser profesionista no cambia los sesgos de género; por su parte, la mamá de la chica era maestra, pero había dejado de trabajar cuando se casó y desde entonces se dedicó a su hogar y su familia.

Ahora, continuando con la narrativa de esta chica:

Cuando mi papá dijo lo de las ingenierías para los hombres, mi mamá me dijo que le hiciera caso a mi

papá, que podría estudiar alguna carrera relacionada con la educación como ella que era maestra, que tenía una amiga que había estudiado en la UPN pedagogía, pero que en la UPN había además otras carreras.

> A mi papá le pareció buena idea que yo estudiara pedagogía y trató de animarme para entrar a la UPN y aquí estoy.

Sin embargo, esta chica que ya estaba en sexto semestre cuando sólo le faltaba un año para terminar, me comentó de manera personal que pensaba cambiarse de carrera, que ahora sí iba estudiar ingeniería ambiental, dado que seguía teniendo la inquietud, mientras que la pedagogía no le gustaba mucho, a excepción de algunas materias como las de investigación y una de las estadísticas, que esas asignaturas sí le habían gustado y que aunque llevaba buen promedio sólo estudiaba para satisfacer a sus papás. Al final del semestre por consejo de su papá decidió que sí terminaría pedagogía y más aún comentó que había encontrado algo que sí realmente le agradaba y a lo que pensaba dedicarse, la Pedagogía Ambiental, así lograría conjuntar sus intereses profesionales.

Tenemos también al estudiantado que tuvo la influencia de algún profesor para la elección de la carrera. En este caso uno de los chicos manifestó que la profesora de geografía le había convencido de estudiar una carrera relacionada con la educación:

> La maestra me dijo que la docencia le había traído muchas satisfacciones, que era una carrera muy noble porque siempre tenías trabajo. Yo no estaba muy convencido de ser maestro y la profesora me dijo que

> existía la UPN, yo no la conocía, pero cuando ya estuve en Bachilleres decidí ver qué carreras ofrecía esta universidad y es así como supe sobre la pedagogía.

Hubo sólo una muy pequeña proporción de alumnas (6%) que sí escogieron la carrera de pedagogía por decisión propia, las chicas comentaron que sí les gustaba la docencia que estaban interesadas en la educación en general y dos chicas coincidieron en el mismo motivo para estudiar pedagogía, lo que se presenta a continuación:

Yo quiero mejorar la educación de mi país, es importante que los niños reciban una buena educación y por eso decidí estudiar pedagogía.

> Ante la pregunta de ¿por qué no tomó la carrera de profesora en alguna Escuela Normal? Esta chica respondió que cuando vio los planes de estudio le gustó más el de la carrera de pedagogía y sentía que era más completo.

Es de notar que sigue prevaleciendo la influencia familiar con un sesgo de género, sin embargo, el panorama se volvió alentador al conocer las narrativas del estudiantado, en las cuales podemos ver que finalmente sí les gustó la carrera y tienen dentro de sus metas mejorar la educación en nuestro país.

Lo anterior no significa un acuerdo con esos sesgos de género, todo lo contrario, se deben erradicar definitivamente, se debe promover una educación con perspectiva de género desde preescolar y orientar a los padres para que ellos a su vez puedan orientar a sus hij@s en la toma de una decisión que al final de cuentas puede definir la vida de las personas.

Conclusiones

La elección de la carrera desde la perspectiva de género es un tema muy complejo, con muchos factores interactuando al mismo tiempo, la familia, sus expectativas y sus creencias respecto a los roles de género, el aprendizaje de la socialización desde la infancia y los estereotipos de género.

Es importante entender que la elección de la carrera es una decisión que va a estar presente el resto de la vida de las personas, por tanto, una mala decisión puede tener consecuencias en el desarrollo de las personas hasta el punto de originar una frustración permanente, desaliento y hasta una mala calidad de vida, por lo que no debe regirse por los roles de género impuestos a las mujeres y a los hombres. Las personas deben tener la libertad de explorar y seguir sus propios intereses y habilidades, independientemente de su género, porque como mostramos en esta investigación, las restricciones impuestas por las expectativas familiares vienen acompañadas de muchos estereotipos y sesgos de género que pueden dañar aspectos emocionales de las personas.

La información obtenida en esta investigación nos señala las necesidades de l@s estudiantes para poder elegir una carrera, de igual manera nos da elementos relevantes para poder hacer propuestas de la inclusión de la perspectiva de género, y es importante enfatizar que la educación con perspectiva de género se debe incorporar desde el nivel de preescolar, para que los niños y niñas se desarrollen con hábitos saludables con respecto al género. Así se pueden ir erradicando esos

sesgos y estereotipos de género que tanto dañan a la sociedad.

Asimismo, el conocer y comprender la influencia familiar en la elección de la carrera desde la perspectiva de género, nos permite identificar los sesgos que debemos eliminar y así poder construir una sociedad más equitativa en la que los hombres y las mujeres puedan elegir su profesión por su propio interés, gusto y/o vocación, de tal forma que no sufran una imposición a la que se tienen que adaptar.

Otro punto importante emanado de lo dicho en el párrafo anterior es que una libre elección de la profesión puede disminuir la deserción de las carreras.

Referencias

Akinlolu, M. (2022). Gender stereotypes and career choices: A cross-sectional study on a group of South African students in construction programs. *Acta Structilia,* 29(2) pp. 83-115.

Avendaño, K. C., Magaña, D. E. y Flores, P. (2020). Influencia familiar en la elección de carreras STEM (Ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) en estudiantes de bachillerato. *Revista de Investigación Educativa,* 38(2), 515-531.

Bian, L., Leslie S.-J. y Cimpian A. (2017). Gender stereotypes about intelectual ability emerge early and influence children´s interest. *Science 355,* 389–391.

DOI: http://dx.doi.org/10.6018/rie.366311

Bravo, G. y Vergara, A. (2018). Factores que determinan la elección de carrera profesional: en estudiantes de undécimo grado de colegios públicos y privados en Barrancabermeja. *Psicoespacios,* 12(*20*), 35-48.

Butler, J. (1990) *Gender Trouble*: *Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.

Dalmau, X., Stiges, G. y Tort, M. (2018). Influence of gender stereotypes on career choice. Universitat Pompeu Fabra.

Datta, Sh. and Milton, J.D. (2023). The effect of parental influence on the choice of career and roles played in academic performance of students-Bangladeshi perspective. *Int. Journal of Research Publication and reviews,* 4(2), 1292-1296.

García-Ruiz, M. y Maciel, S. (2016). Las características subjetivas de los científicos y los efectos de género. *Indagatio Didactica,* 8(1), 282-301. ISSN: 1647-3582

García-Ruiz, M., Maciel, S. y Calixto, R. (2015). La naturaleza de la ciencia y la tecnología en la formación de profesores. En torno a una mejor comprensión desde la perspectiva de género. *Interacçônes,* 11, 34, 91-117. ISSN 1646-2335

García Ruiz, M. y Sánchez, B. (2006). "Las actitudes relacionadas con las Ciencias Naturales y sus repercusiones en la práctica docente de profesores de primaria". Revista *Perfiles Educativos* Vol. 28 No. 114: 61-89

Glasser, H.M. and J.P. Smith (2008) 'On the Vague Meaning of 'Gender' in Education Research: The Problem, Its Sources, and Recommendations for Practice', *Educational Researcher*, 37 (6): 343-350.

Hu, J. Lyu, X., Pan, Ch. y Xu, Q. (2023). The influence of gender equality in family education on female´s future career choices. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences, 8,* 1726-1736

Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) (7 de marzo de 2018). Mujeres indígenas, datos estadísticos en el México actual. http://www.gob.mx INPI | Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (/INPI).

Instituto Jalisciense de las Mujeres (2008). *Mujeres y Hombres: ¿Qué tan diferentes somos? Manual de Sensibilización en Perspectiva de Género* http://cedoc.inmujeres.gob.mx/ftpg/Jalisco/jal04.pdf

Lamas, M. (1996). *El género la construcción de la diferencia sexual*. Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM.

Lee, C. (2012) Familia Comunidad generadora de conocimientos en las empresas familiares. *Multiciencias*. 12, pp. 115-120.

Lindley, L., Clemens, S., Knibbs, S., Stevens, J. & Bagge, L. (2019). *Omnibus survey of pupils and their parents or carers: wave 5* (Research report DFE-RR906). London: Department for Education.

Macías-González, G., Caldera-Montes, J.F. y Salán-Ballesteros, N. (2018). Orientación vocacional en la infancia y aspiraciones de carrera por género. Convergencia Revista de Ciencias Sociales https://doi.org/ 10.29101/crcs.v26i80.10516

Martínez Stack, J. (2012). *Equidad y género en la UNAM: Un diagnóstico*. México: Orienta (Ed. Digital).

Phukan, D. y Saikia, J. (2017). Parental Influence, Gender Socialization and Career Aspirations of Girl Students: A Study in the Girls' Colleges of Upper Assam. International Journal of Research in Humanities and Social Studies, 4(2), 31 -37. http://dx.doi.org/10.22259/ijrhss.0402004.

Scott, J. W. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En: *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (Marta Lamas, compiladora), México: PUEG-Porrúa

Semana de Acción Mundial (2011). [Campaña Latinoamericana por el derecho a la educación]. http://www.campanadederechoeducacion.org/sam2011/wp-content/uploads/2011/04/Posicionamiento_CLADE_SAM2011.pdf.

Consulta

Antimanual de la lengua española. Para un lenguaje no sexista (Primera edición electrónica). CIEG. https://cieg.unam.mx/docs/publicaciones/archivos/218.pdf

Participación femenina en la educación y el mercado laboral de México

Jesús Lechuga Montenegro
Giovanna Ramírez Argumosa
Maricruz Guerrero Tostado

Resumen

La problemática de la discriminación de género en la educación en México ha sido tema de debate desde diferentes perspectivas, pues se considera que aspectos como tradiciones y cultura han acentuado el problema. La presente investigación tiene como objetivo analizar los mecanismos implementados para lograr la equidad de género, la inclusión en la educación y en el mercado laboral de las mujeres en México. Se consideran variables de matrícula escolar en diferentes niveles, por área académica y salarios y participación laboral de la mujer en México. Adicionalmente, se elabora un modelo de regresión que mide la relación entre tasa de alfabetización, matrimonios registrados, nacimientos registrados y nacimientos de madres adolescentes con el número de mujeres ocupadas.

Palabras clave: género, educación, cultura, economía

Introducción

El Informe sobre Desarrollo Humano 2019 (PNUD, 2019) destaca que, dentro de la desigualdad, la de género es una de las de mayor presencia en la humanidad, siendo uno de los obstáculos más importantes para el desarrollo humano. Dos temas recurrentes son: que el trabajo de cuidados no remunerado en el hogar las mujeres realizan más del triple que los hombres; y en el ejercicio del voto, habiendo participación igualitaria, en el ejercicio del poder la brecha de paridad es enorme con 90% en jefaturas de Estado y de gobierno. Y en forma drástica, en el Informe se refiere que de mantenerse las tendencias observadas, llevaría 202 años cerrar la brecha de género sólo en el rubro de las oportunidades económicas.

Esta situación es muy probable que se haya agravado por la pandemia originada por el virus SARS CoV-2 (Covid 19) ya que, en la evaluación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2023) se estimó que ésta afectó a más de 1 500 millones de estudiantes y jóvenes y que el impacto es más severo en las mujeres que en los hombres

Con bastante antelación, en Unesco (2001) se menciona que para *Promover la igualdad entre los sexos y la autonomía de la mujer* se debía priorizar el abatimiento del sesgo educativo hacia el género masculino. En el caso de México, Unesco (2015) señala que en el nivel de educación primaria se superó la brecha de género,

mientras que la tasa bruta de escolarización en el nivel de secundaria y media aumentó de 68% a 86% entre 1999 y 2012. Sin embargo, para Serrano y Serrano (2006; 75) los rasgos de exclusión y antagonismo en el trato hacia las mujeres continúan vigentes en el XXI. Por lo tanto, de acuerdo con Lechuga, Ramírez y Guerrero (2018;2), es pertinente preguntarse si a la luz de la información disponible, tienen validez tales aserciones. Para ello, consideramos la educación como factor de capilaridad social (Castellanos-Ramírez y Niño, 2022); Coparmex, 2018; Tapia y Valenti, 2016) y su correlación con el mercado laboral (OCDE, 2021 y 2022).

El artículo está dividido en tres secciones, en la primera se presentan datos estadísticos que muestran la participación femenina en el ámbito educativo, en la segunda el mercado laboral, al que se enfrenta la mujer en México con información sobre salarios y participación laboral, y en la tercera sección se presenta el modelo econométrico desarrollado, en el cual se establecen relaciones entre diversas variables explicativas que influyen en el número de mujeres ocupadas.

1. Participación Femenina en la Educación

En una sociedad androcentrista, la participación de la mujer en educación ha avanzado lentamente, debido a diversos elementos de orden cultural, pero principalmente por una ineficiente política de largo plazo, para romper los nodos estructurales que atan la educación a estereotipos aun desde los contenidos curriculares con protagonismo del arquetipo masculino Marrero

(2019).[1] Asimismo, existen ciertas características que la sociedad ha establecido para diferenciar a las mujeres de los hombres, las cuales pueden llevar a la desigualdad de género en diversos países. Cada una de las culturas impregna un tipo de comportamiento de acuerdo con el género. En la mayoría, la mujer queda relegada a un papel doméstico y de cuidados.

En la misma línea, Marrero (2019) señala que la enseñanza, la investigación y la generación de conocimiento tienen un sesgo masculino, que la producción de conocimiento es sexista y que el lenguaje científico no es neutral. Es así como las epistemologías feministas cuestionan la transmisión de conocimientos y además proponen incluir en los contenidos académicos la perspectiva de género. Un esquema educativo masculinizante abona el sexismo, entendido como la asignación preferente de actividades a hombres por estereotipos sociales que, en los extremos, ubica a las mujeres en labores domésticas y a los hombres en el ámbito público y social[2]. Para inculcar valores de equidad y antisexistas curriculares, una propuesta con perspectiva de género se centra en cambiar las relaciones de poder en la educación, al grado de sugerir la actualización de bibliografía, seleccionar profesorado que a través de la docencia promuevan la perspectiva de género y un cambio en los programas de las asignaturas. No obstante,

[1] Androcentrismo: consideración de que el hombre es el centro de la sociedad, dejando de lado el papel que en estas constituye la mujer. Arquetipo masculino: modelo de conocimiento basado en la postura masculina y que modela la enseñanza del resto de la sociedad.

[2] Masculinizante: que tiene de base las características de lo masculino. Sexismo: discriminación hacia las personas por su condición de sexo. Antisexista: que se opone a la discriminación por condición de sexo.

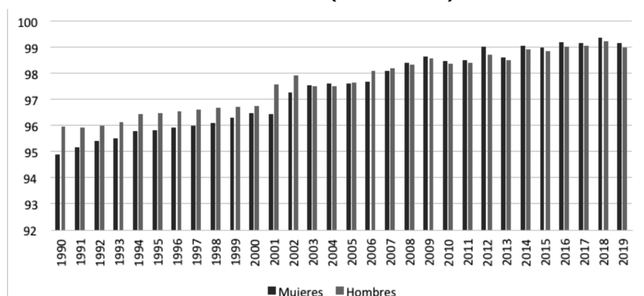
> No se trata de intentar construir desde las aulas o la academia *un mundo de mujeres*, como en varias ocasiones se ha malinterpretado a la teoría feminista. El objetivo radica en brindarle equitativa importancia, en la impartición de contenidos y en los estudios desde las ciencias sociales, a mujeres y hombres, tomando como criterio básico la diversidad de experiencias por las que históricamente han atravesado. (Marrero, 2019: 9).

En el escenario descrito, a continuación, se explica para México la transición hacia equidad de género a través de las variables de alfabetización y matrícula educativa, por una parte; y, por otra, el factor de natalidad por grado de escolaridad de la madre, que la obstaculiza.

1.1 Alfabetización de hombres y mujeres

La alfabetización es un factor clave para enfrentar la brecha de género. Con la información disponible, se observa que la tasa de alfabetización de las mujeres se ha incrementado en forma consistente desde 1990; incluso a partir del año 2003 dicha tasa –excepto 2006– supera a la correspondiente a los hombres hasta el final de la serie (Figura 1).

Figura 1. México: tasa de alfabetización de hombres y mujeres de 15 a 24 años de edad, (1990-2019)



Fuente: elaboración propia con datos del INEGI.

La matrícula por género femenino, con fuerte sesgo masculino en 1950, ha evolucionado positivamente hasta una situación casi simétrica para hombres y mujeres, con una diferencia de 2% en el último ciclo escolar y un relevante incremento en la matrícula absoluta. El posible efecto de la pandemia de Covid-19 puede estimarse en una disminución de la matrícula en 1.55 millones que, aunque marginalmente, afectó más la de las mujeres con una caída de -0.3% respecto al ciclo prepandémico (Tabla 1).

Tabla 1. México. Total de matrícula, (1950, 2012, Ciclo escolar 2015/2016 y 2021/2022).

Años	Total de matrícula	Hombres	Mujeres
1950	2,653,450	54.0%	46.0%
2012	29,253,964	51.0%	49.0%
Ciclo escolar 2015/2016	34,531,661	50.6%	49.3%
Ciclo escolar 2021/2022	32,978,888	51.0%	49.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de INEGI.

De ser consistente el aumento de la matrícula femenina con una reducción de la brecha educativa, ello debe reflejarse igualmente en la distribución de la matrícula por nivel educativo. En efecto, se constata que en 1950 prevalecía una situación de fuerte desigualdad a medida que se incrementaba el nivel educativo: de 4% en primaria hasta 20% en licenciatura; en tanto en 2014 en educación primaria la brecha se redujo a 2%, hay equidad en educación secundaria y media superior, y en licenciatura la brecha fue de solo 4% (Tabla 2). Y

en el ciclo escolar 2021/2022 la matrícula de mujeres en los niveles medio superior y licenciatura superó a la de hombres en 4% y casi 6%, respectivamente.

Tabla 2. México: matrícula por nivel educativo,1950, 2014, 2015/2016 y 2021/2022 (en porcentajes)

Nivel de estudios	1950		2014		Ciclo escolar 2015/2016		Ciclo escolar 2021/2022	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Primaria	52.0	48.0	51.0	49.0	50.9	49.0	49.7	50.2
Secundaria	56.0	44.0	50.0	50.0	50.5	49.4	50.2	49.7
Media superior	58.0	42.0	50.0	50.0	49.8	50.1	47.9	52.1
Licenciatura	60.0	40.0	52.0	48.0	50.6	49.3	47.1	52.8

Fuente: Elaboración propia con datos de INEGI.

Otro rasgo importante en el incremento de la matrícula total es la brecha de género persistente desde la niñez, debido a sus implicaciones futuras en la orientación profesional y su inserción laboral (Lechuga, Ramírez y Guerrero, 2018), ya que de acuerdo con la OCDE (2015) mundialmente una niña de cada 20 consideró estudiar una carrera relacionada con ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM), mientras que esta fue una opción para uno de cada cinco niños. Por lo tanto, este aspecto genera otro sesgo, debido a que estas áreas de conocimiento son las mejor remuneradas.

La profesionalización en las áreas CTIM de mayor remuneración en el ámbito laboral registra una subrepresentación femenina pues históricamente, por estereotipos, se asocian hombres a sectores de ingeniería,

manufactura y construcción y, en cambio, a las mujeres se les asocia a sectores tradicionales de comercio, hotelería, cuidados de salud y educación a menores. Este contexto de brecha implícita de ingreso repercute en brecha de género, por lo cual el nivel educativo preuniversitario juega un papel relevante en la futura inserción laboral de hombres y mujeres en el ámbito profesional.

En el sistema educativo hay programas masculinizados caracterizados como aquellos con matrícula de mujeres inferior a 30% y programas de tipo femenino con matrícula de mujeres superior a 70%, con los estereotipos referidos. Por ejemplo, Sevilla (2021,) en una investigación en siete países latinoamericanos[3] sobre los programas de enseñanza técnico profesional (ETP) en secundaria con alta participación femenina entre 13 y 15 años de edad, "cuando sus decisiones están más condicionadas a los roles tradicionales de género", refiere programas asociados a matrícula femenina superior a 80% en industria textil (diseño, moda, confección), educación de menores, salud y actividades secretariales; y participación entre 65% y 70% en actividades contables, comercio y administración.

La subrepresentación femenina en las áreas de conocimiento CTIM señaladas ha sido hasta ahora una marca indeleble que la pandemia de Covid-19 agudizó y que, como brecha de género educativo y económico,

[3] Argentina, Costa Rica, Chile, Ecuador, Honduras, México, Uruguay.

requiere de una priorización del acceso de las mujeres a las áreas de conocimiento CTIM masculinizadas desde las políticas educativas en los programas ETP.[4] Pues como lo estipula la Cepal (2021), la emergencia sanitaria provocó en las mujeres en América Latina y el Caribe "un retroceso de más de diez años en su participación en el mercado laboral"; y en cuanto a brecha de género de ingreso específicamente en el sector salud, en el cual las mujeres significan 73.2% del empleo, se refiere que los salarios son 23.7% inferiores al de los de los hombres.

Para verificar la aseveración de la OCDE (2015), en el caso de México, la evidencia del ciclo escolar 2015-2016 muestra que en licenciatura y posgrado se observaba un sesgo femenino hacia artes y humanidades; ciencias sociales y administrativas; educación y salud. En tanto la matrícula masculina se orientaba hacia la agronomía y veterinaria; ciencias naturales, exactas y computacionales; ingeniería, manufacturas y construcción; y servicios (Lechuga, Ramírez y Guerrero, 2018). A continuación, se muestra el detalle con información hasta 2021 en la Tabla 3.

[4] La subrepresentación femenina se refiere a la poca participación de la mujer en determinadas áreas profesionales y de conocimiento.

Tabla 3. México: Matrícula en educación superior por campo de formación académica según sexo, (Ciclo escolar: 2015/2016, 2020/2021) (en porcentajes).

Campo de formación académica	Hombres (2015/2016)	Mujeres (2015/2016)	Hombres (2020/2021)	Mujeres (2020/2021)
Licenciatura universitaria y tecnológica	50.9	49.1	47.0	53.0
Agronomía y veterinaria	64.8	35.2	54.4	45.6
Artes y humanidades	43.6	56.3	41.4	58.7
Ciencias naturales, exactas y de la computación	56.7	43.2	66.9	33.1
Ciencias sociales, administración y derecho	42.6	57.3	40.8	59.2
Educación	26.4	73.5	24.6	75.4
Ingeniería, manufactura y construcción	72.8	27.1	68.1	31.9
Salud	34.6	65.3	30.1	69.9
Servicios	68.1	31.9	48.9	51.1

Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto Nacional de la Mujeres (Inmujeres).

Los datos del ciclo 2020/2021 no sólo confirman y aumentan el predominio de la matrícula femenina en las áreas de conocimiento señaladas; además, es superior en licenciatura universitaria y tecnológica y servicios, destacando el hecho de que en esta última área el aumento de la matrícula fue de casi 70%. En tanto, de una parte, en agronomía y veterinaria la brecha de matrícula disminuyó en forma importante y, de otra, aumentó también en forma importante la de ciencias naturales, exactas y de la computación.

Aun cuando ha habido en general una reducción en las brechas de género en la matrícula en educación superior, hay temas pendientes que atender como el porqué del sesgo de los hombres hacia las ingenierías y una regresión de 10% de las mujeres en ciencias naturales, exactas y de la computación en el último ciclo con respecto al de 2015/2016.

En relación con el rezago en el sector CTIM, en México en últimos años se impulsó un programa de acercamiento de niñas y jóvenes a áreas CTIM, con la finalidad de incrementar la matricula académica en ramas que han tenido sesgo en la participación masculina (Niñastem, 2022).

Sin embargo, quizá el problema ya no radica en el acceso de la mujer a la educación, sino en el escenario de violencia que enfrentan las mujeres al acceder a estos espacios educativos, donde predomina una visión patriarcal y una negativa aceptación varonil de convivencia y colaboración con el género opuesto debido a una arraigada creencia de superioridad vocacional o de capacidades intelectuales. Es por esta razón que los planes actuales, programas y políticas ya incorporan una perspectiva de género dentro de las aulas.

Mercado Laboral Femenino

Para entender el mercado laboral en el que la mujer se inserta y el sesgo metodológico interpretativo, en la teoría económica estándar la división del trabajo por género y la brecha del ingreso en López-Ibor (2002) son consideradas cuestiones estructurales. Así, por ejemplo, "La división sexual del trabajo existe en todas las sociedades" (*Ibid*, 151, 159, 160), de lo cual, "Las mujeres ganan un salario inferior al de los hombres casados porque se presupone que ellas realizan menos esfuerzos en cada hora de trabajo"; con una conclusión lapidaria: "Desde este punto de vista, se puede concluir que las diferencias que existen en productividad entre el hombre y la mujer responden en gran medida a una elección voluntaria, racional, y maximizadora por parte de ambos miembros de la familia". Adicionalmente, para Becker (1983), las ventajas comparativas o de especialización determinan que las mujeres realicen labores domésticas, y los hombres actividades económicamente más productivas. Se asume que la inversión en capital humano en los hombres es mayor que en las mujeres por las funciones a realizar fuera del hogar.

Para el caso de México, por un lado, independientemente de las explicaciones teóricas convencionales anteriores, en la Población Económicamente Activa se calcula una participación de 74.2% de los hombres y de 49.2% en mujeres (INEGI, 2023). Por otro lado, con la información aquí utilizada, no puede sostenerse que no haya habido inversión en capital humano en las mujeres dados los incrementos en la tasa de alfabetización femenina y la matrícula de mujeres.

Sin embargo, las diferencias fisiológicas entre mujeres y hombres sí tienen injerencia en el campo laboral; ejemplo de ello es el sector de la construcción con una participación importante de hombres, mientras que en el comercio es semejante la mano de obra femenina y masculina (Inmujeres, 2014). También es importante mencionar que, referente a la participación por género en el mercado laboral mexicano, datos de la revista *Fem* (2014) muestran que 48% son mujeres entre 15 y 64 años y 83% hombres. En 2021, probablemente por el efecto Covid-19 se dio una regresión en la tasa de participación económica de las personas en edad de trabajar, con mayor impacto en las mujeres, la cual fue de 40.9% y de 74.3% para los hombres (ENOE, 2021).

Sin embargo, más allá de una emergencia sanitaria, las cuestiones físicas no deberían de ser un factor que incremente la discriminación de la mujer en el mercado laboral, ya que sería más conveniente tomar en cuenta el intelecto que adquieren tanto hombres como mujeres cuando acceden a los mismos niveles educativos (Lechuga, Ramírez y Guerrero, 2018).

Y, aun así, en la investigación científica, tomando como referencia Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), en 1984 se tenía un registro de sólo 283 mujeres en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), cifra que en 2021 había aumentado en forma importante a más de 13 000 mujeres en la masa crítica de la ciencia, empero significando 38.2% del total de investigadores en el SNI.

Y no obstante el avance de las mujeres en la matrícula educativa, en puestos públicos de alta calificación, fue en el año 2000 cuando por primera vez una mujer

ocupó la Secretaría de Educación Pública, en 2017 comenzaron a participar mujeres en la Junta de Gobierno del Banco de México –banco central- y en 2021 se eligió por primera vez una gobernadora en la misma institución; y hasta 2023 se nombró una presidenta de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, cuya creación data del año 1825.

Es por esto que, dentro del campo de estudio del feminismo, el concepto de economía feminista ha permeado a manera de poner en tela de juicio lo acontecido a las mujeres dentro del hogar, tanto aquellas que viven aún con sus padres como las que deciden formar una familia y/o vivir en pareja.[5] El centro de atención de este concepto se enfoca en el trabajo doméstico, el cual es elaborado en mayor medida por mujeres. Se trata de un tipo de trabajo no remunerado que representa un valor económico importante si se contabilizara en las estadísticas nacionales de México.

De la misma forma, un dato que revela las disparidades que en el hogar enfrentan hombres y mujeres es tiempo que cada uno de los géneros pierde al decidir casarse. Mientras los hombres ganan 2.9 horas de tiempo libre, las mujeres pierden 7.3 horas (ENUT, 2019 cuenta satélite). Esto ha sido un punto de arranque para la discusión en torno al predominio de toda una serie de creencias religiosas, sociales y económicas, donde se ubica a la mujer únicamente arraigada a

[5] El feminismo es un movimiento social surgido formalmente a finales del siglo XVIII que comporta una ideología crítica, de acuerdo con Sau (2001), toma de conciencia de las mujeres como grupo de la opresión, dominación, y explotación que ha sido y son objeto por parte de los varones en el seno del patriarcado bajo las distintas fases históricas de modelo de producción. Lo mueve la acción para lograr la liberación de su sexo con todas las transformaciones de la sociedad que se requiera.

espacios domésticos y de cuidado, omitiendo la capacidad con la que los dos géneros cuentan para realizar diversas tareas del hogar y de procuración de niños y enfermos.

Con ciertos rezagos, el gobierno mexicano ha destinado recursos a educación, investigación y desarrollo; y de la misma forma ha puesto en práctica programas públicos y leyes que fomentan la igualdad de género, tal es el caso del Programa Nacional de la Mujer Alianza para Igualdad (Pronam) y el Inmujeres (Lechuga, Ramírez y Guerrero, 2018).

El Pronam fue reemplazado en el año 2000 por Proigualdad subsistiendo hasta la actualidad con el objetivo de establecer acciones que deberán cumplirse para lograr el respeto, la protección, promoción y garantía del pleno ejercicio de los derechos humanos de todas las mujeres; el principal resultado fue potenciar la autonomía económica de las mujeres para cerrar las brechas de desigualdad salarial.

3. Evidencia Empírica

Existe un problema en la disponibilidad de información estadística para nuestros propósitos, ya sea porque las series contienen pocos datos o no hay continuidad. Las variables aquí empleadas para la construcción del modelo son anuales y abarcan el período de 1990 al 2019, por lo cual se señala el carácter preliminar en la interpretación de los resultados.

En primera instancia se analizó que la variable mujeres ocupadas (TMO) respondían a cambios de:

la tasa de alfabetización de las mujeres (TA); matrimonios registrados (MAT); nacimientos registrados (NAC) y/o los nacimientos de madres adolescentes (MAA). El modelo a estimar fue el siguiente:

$$TMO=\beta_0+\beta_1\,TA-\beta_2\,MAT-\beta_3\,NAC-\beta_4\,MAA+\varepsilon t \quad \textbf{(1)}$$

Se esperaría que, ante un incremento en la tasa de alfabetización, haya un incremento en el número de mujeres ocupadas. Mientras que aumentos en las variables de matrimonios, nacimientos y nacimientos en adolescentes, impactarían de forma negativa al número de mujeres ocupadas. Sin embargo, la variable NAC resultó no ser estadísticamente significativa, por lo que el modelo se estimó con el resto de las variables. A continuación, se presentan los resultados obtenidos, así como las diferentes pruebas realizadas, tanto para examinar la estacionariedad de las series como para verificar el comportamiento de ruido blanco y normalidad en los residuales del modelo.

3.1 Resultados de ejercicio econométrico

En la Tabla 4, se resumen los hallazgos de realizar las pruebas Dickey-Fuller, Phillips-Perron y Kwiatkowski-Phillps-Schmidt-Shin a las series de tiempo para la variable dependiente (MO) y las tres independientes (TA, MAT y MAA)[6]. Se puede observar que MO, TA y MAT son series estacionarias en primeras diferencias, mientras que MAA es estacionaria en su forma original.

[6] Dichas pruebas se realizaron para verificar la estacionariedad de cada una de las series de tiempo utilizadas en el modelo.

Tabla 4. Resultados de las pruebas de estacionariedad.

Variable	Estadística de la prueba ADF (H0:Raíz Unitaria)	Estadística de la prueba PP (H0:Raíz Unitaria)	Estadística de la prueba KPSS (H0: Estacionariedad)	Orden de integración
MO	-2.035277	-2.049505	0.722939	I(1)
∆MO	-4.112789**	-4.014852**	0.716380***	I(0)
TA	-1.691055	-1.813716	0.706319	I(1)
∆TA	-4.552451**	-4.565664**	0.311731**	I(0)
MAT	-0.214882	-0.497535	0.588417	I(1)
∆MAT	-3.868978**	-3.847037**	0.155914**	I(0)
MAA	-1.478989**	-1.527976**	0.338786**	I(0)
Notas: ADF:Prueba Dickey Fuller Aumentada. PP: Prueba de Phillips-Perron. Prueba: Kwiatkowski, Phillips, Schmidt y Shin.				
Ho: Hipótesis Nula				
∆: Operador de primera diferencia				
(*): Indica el rechazo de la H0 a 95% de confianza				
(**): Indica el rechazo de la H0 a 99% de confianza (***): Indica el rechazo de la H0 a 90% de confianza				
Los resultados de las pruebas ADF y PP se basan en los valores críticos de Mackinnon				

Fuente: Estimaciones propias realizadas con datos extraídos del INEGI y Banco Mundial.

De acuerdo con los resultados arrojados por las pruebas de raíz unitaria, se procedió a realizar la regresión a través del método de mínimos cuadrados ordinarios; pero previamente se generó el cambio porcentual respectivo para que todas tuvieran el mismo orden de integración,

por lo que a las variables MO y MAT se aplicaron logaritmos y primeras diferencias, mientras que para la TA se tomaron las primeras diferencias.

El modelo ajustado, con las series estacionarias y las variables que resultaron significativas, dio como resultado la siguiente regresión:

$$D(LOG(MO)) = 6.973 - 0.7832*D(TA) - 2.460*D(LOG(MAT)) + 0.152*MAA \quad (2)$$

De lo anterior puede inferirse que en México entre 1990 y 2019 la relación entre la tasa de alfabetización y las mujeres ocupadas no resultó ser la esperada, al ser negativa se interpreta que los incrementos en la tasa de alfabetización femenina afectan negativamente el nivel de ocupación de las mujeres, por lo que se deduce que la educación en México no es un factor relevante para mejorar la equidad en el mercado laboral. Referente a la tasa de matrimonios registrados, tienen una relación inversa con la participación de las mujeres en el mercado laboral, lo que evidencia la persistencia el sesgo de desigualdad de género derivado del pensamiento androcentrista. También se evidencia que cuando se registran embarazos durante la adolescencia, las mujeres se insertan en el mercado laboral; razón por la cual las variables Número de mujeres adolescentes con hijos y Ocupación de mujeres en el mercado laboral son positivas.

Es importante mencionar que el estadístico de bondad de ajuste fue de apenas 48.10%, es decir, las variaciones de la tasa de alfabetización, la tasa de crecimiento

en el número de matrimonios y el porcentaje de los nacimientos de madres solteras sólo explican 48.10% de las cambios en la participación laboral de las mujeres.

Finalmente, con el modelo ajustado se realizaron las pruebas correspondientes para verificar que los residuales tengan el comportamiento de ruido blanco y normalidad. Los resultados de las pruebas se resumen en la Tabla 8, en donde se observa que los resultados obtenidos satisfacen la característica de ruido blanco en los errores (no hay correlación serial ni heterocedasticidad) y se comprobó que los errores siguen una distribución normal a un nivel de significancia de 90%.

Tabla 5. Pruebas de diagnóstico de los residuos de la regresión ajustada.

Tipo de prueba	**Hipótesis nula**	**Valor de la probabilidad**
Correlación Serial		
Breusch-Godfrey	No hay correlación serial hasta el rezago 5**	0.078
Heterocedasticidad		
Harvey	Homocedasticidad	0.756
Arch	No hay heterocedasticidad ARCH hasta el rezago 5	0.243
Normalidad		
Jarque-Bera	Normalidad	0.532

Fuente: Estimaciones del autor a partir de datos anuales del INEGI y Banco Mundial.

CONCLUSIONES

Los datos presentados en el artículo, así como el ejercicio econométrico evidenciaron que persisten aspectos culturales e ideológicos en la sociedad mexicana que inciden negativamente en la equidad de género en el sector educativo, así como en la participación femenina en el mercado laboral.

A pesar de los esfuerzos llevados a cabo por la sociedad en general y el Estado por incrementar la alfabetización y la matrícula femenina, el problema de la desigualdad de género en la educación sigue teniendo un fuerte impacto en la mujer en áreas académicas de ciencia y tecnología y matemáticas e ingenierías, las cuales son las de salarios más elevados en México. Esto demuestra que aún existe camino por recorrer en vísperas de incorporar a la mujer en la matrícula de carreras que le permitan más tarde ser parte de la fuerza laboral de mayor peso en la economía mexicana.

Por lo que el sistema educativo mexicano tiene grandes retos, como el de convertirse en sólida base de apoyo a la inserción indiscriminada en el mercado laboral, es decir que coadyuve a suprimir las diferencias sociales, raciales, culturales y de género; así como ser parteaguas con políticas conducentes que permitan no solo discutir, sino sobre todo superar los mecanismos creadores de discriminación de hombres y mujeres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Becker, G. (1983). *El capital humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid: Alianza.

Castellanos-Ramírez, J. y Niño, S. (2022). Educación Superior en México: los retos del gobierno presidencial en el periodo 2018-2024 en materia de cobertura – DOAJ.

CEPAL (2021). La pandemia del Covid-19 generó un retroceso de más de una década en los niveles de participación laboral de las mujeres en la región. https://www.cepal.org/es/comunicados/la-pandemia-covid-19-genero-un-retroceso-mas-decada-niveles-participacion-labor

Coparmex (2018). Educación Superior: Los retos de cobertura, pertinencia y sustentabilidad Señal: Agosto 20. [https://coparmex.org.mx/downloads/senal-coparmex/121/SC_121_Educacion_Superior.pd]

FEM. Foro Económico Mundial (2014). "The Global Gender Gap Report", 2014.

INEGI (2023). https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/enoen/enoen2023_03_b.pdf

INEGI (2022). Comunicado de prensa núm. 552/22. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/NR/NR2021.pdf

ENOE (2021) Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, INEGI.

ENUT (2019) Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo, cuenta satélite, INEGI.

Inmujeres (2014). Mujeres y hombres en México 2014. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101239.pdf

Lechuga, J., Ramírez, G., & Guerrero, M (2018). Educación y género. El largo trayecto de la mujer hacia la modernidad en México. Economía UNAM, 15(43), 110-139. https://doi.org/10.22201/fe.24488143e.2018.43.387.

López-Ibor, R. (2002). Economía y discriminación. La regulación antidiscriminación por razón de sexo. Minerva ediciones. Madrid, España. pp. 53-121.

Marrero, G. (2019). La perspectiva de género: una reivindicación necesaria en el ámbito educativo, Revista Educación, vol. 43, núm. 2, July-December.

Niñastem (2022). http://ninastem.aprende.sep.gob.mx/en/demo/home_

OCDE (2015). El abc de Igualdad de Género en Educación: Aptitudes, Comportamiento y Confianza.

OECD (2020).

OCDE (2021), 'Panorama de la educación 2020' de la OCDE: educación para unas sociedades más resilientes (ei-ie.org)

OCDE (2022). Panorama de la educación 2022. Indicadores de la OCDE. Informe español - Publicaciones - Ministerio de Educación y Formación Profesional (educacion.gob.es)

ONU (2021). La pandemia aumenta la desigualdad entre géneros: en 2021 sólo el 43% de las mujeres tendrá trabajo | Noticias ONU (un.org)

PNUD (2019). Informe sobre Desarrollo Humano 2019, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Serrano, H. y Serrano, C. (2006). "Género y educación en México". Pharos, vol. 13, núm. 2, pp. 59-79, Universidad de Las Américas, Chile.

Sevilla, M. (2021). La educación técnico-profesional y su potencial para mejorar la trayectoria educativa y laboral de las mujeres En las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas: una revisión regional. https://hdl.handle.net/11362/4756

Tapia, L. y Valenti, G. (2016). Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados, Perfiles educativos vol.38 no.151 Ciudad de México ene./mar.

Unesco (2001). Prefacio de la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural.

Unesco (2015). Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Unesco (2023). UNESCO's education response to COVID-19 | UNESCO

Unesco (2015). Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo: 2000-2015 Logros y desafíos.

Género y altas habilidades: estereotipos de género en madres y padres de familia con hijas e hijos con talento matemático

Cristianne María Butto Zarza

Resumen

La atención del talento matemático desde un enfoque inclusivo exige que éste se desarrolle a partir de propuestas didácticas para grupos heterogéneos que posibiliten su desarrollo. El objetivo del estudio fue identificar los posibles estereotipos de género de un grupo de madres y padres de familia con hijas e hijos con talento matemático. El estudio fue de tipo cualitativo, y se define como un proceso interpretativo. El diseño metodológico se fundamentó en una tradición de estudio de caso. La muestra fue constituida de madres y padres de familia de alumnas y alumnos de escuelas públicas de la Ciudad de México y del Estado de México que participan del Proyecto Talento Matemático Mexicano (TAMME) de la UPN Ajusco. El marco teórico se fundamentó en el Modelo de Enriquecimiento Escolar

(School Wide Enrichment Model SEM) de Renzulli. A partir de los resultados de un taller de género con los padres y madres de familia que asisten al programa sobre talento matemático, percibimos la existencia de estereotipos que han sido asimilados, sea por su educación en casa, en la escuela o en la misma comunidad donde viven. En conclusión, creemos que es importante incorporar la perspectiva de género en programas de atención a los padres y madres de familia del alumnado con talento matemático y también en el ámbito educativo.
Palabras clave: Talento matemático, género, programa de enriquecimiento extracurricular.

Introducción

Género, es una palabra y concepto que actualmente se puede leer, escuchar y "ver". Este término está presente en diversos espacios tanto políticos, administrativos, y educativos. El término género actualmente está asociado a las mujeres y sus derechos, pero también es un campo de estudio y de acción. Como campo de investigación, estudia las relaciones socioculturales entre mujeres y hombres, así como el análisis de la construcción de lo que significa ser mujer u hombre, también refiere a la investigación y a la visibilización de las diferencias entre los sexos para a partir de su estudio y comprensión de cómo se construyeron las mismas, para generar propuestas de intervención a fin de erradicar las desigualdades. En lo que refiere el campo específico de los estudios de género en educación, se investiga la intervención en fenómenos o situaciones como las desigual-

dades y la jerarquización entre hombres y mujeres en el ámbito educativo, la reproducción y perpetuación de los estereotipos de género en el aula por parte del profesorado y otros agentes educativos, y la desigualdad histórica que han sufrido las mujeres (entre otros temas) en lo que refiere los espacios educativos y su educación. A partir de lo aquí mencionado, el presente trabajo se puede enmarcar dentro del área de estudio de la comprensión e intervención de las desigualdades históricas de las mujeres en los sistemas educativos, pues busca poner de manifiesto como las alumnas con altas capacidades han sido una población que históricamente ha sufrido una doble o triple discriminación en lo que refiere al acceso a una educación integral.

Género y altas habilidades

Sobre los estudios de la inteligencia y la superdotación, destacan los desarrollados por Francis Galton, en su obra *Hereditary Genius* (1892), alerta sobre las altas habilidades de personas importantes (específicamente hombres); este autor estudió a miembros de familias que tenían un alto rendimiento académico. Concluyó que la inteligencia es heredada y que las altas habilidades eran propias de los hombres. Una de las críticas que se hace al trabajo realizado por Galton, es que este autor, sólo analizó a hombres originarios de familias de un nivel socioeconómico alto. Según Tourón (2020), existen dos paradigmas para el desarrollo de las altas habilidades: una es el tradicional y el actual. El paradigma tradicional está relacionado con el concepto de inteligencia y el uso de pruebas estandarizadas; por

ejemplo, la prueba de coeficiente intelectual (CI). En este sentido, las altas habilidades es un concepto básicamente cuantitativo y psicométrico. Según este paradigma, el talento es visto como un rasgo innato y que no cambia, sustentado en una concepción biológica del talento con programas únicos para todos. Bajo ese paradigma, la identificación de las altas habilidades se realiza básicamente a partir de tests y la atención que se brinda a los estudiantes, se desarrolla a partir de programas únicos con contenidos previamente establecidos.

Por otro lado, en el paradigma actual, las altas habilidades se ponen de manifiesto de diversas maneras, ésta es comprendida bajo diversas dimensiones y va cambiando a lo largo del desarrollo de las personas. La identificación de los alumnos y alumnas con altas habilidades es inclusiva; tiene como objetivo promover el potencial de los estudiantes. Dicha identificación va encaminada a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje con una intervención específica, flexible en términos de elección y también de la duración y se sustenta, básicamente, en las características de los alumnos y las alumnas; por lo tanto, la intervención educativa es específica y acorde a las necesidades de los niños y niñas.

Simón (2016) comenta que, en la mayoría de los estudios sobre género y talento, las mujeres que son identificadas con altas capacidades en matemáticas son escasas, lo mismo se podría decir para los programas de atención a las mujeres con estas características. Según la autora, esta diferencia, destaca principalmente, en el periodo de la adolescencia. En ese mismo sentido, (Freeman, 2003, Lee y Sriramen, 2011

citado en Simón, 2016) mencionan, que esta diferencia entre varones y niñas cuestiona los procedimientos de selección, también los efectos que pueden tener los programas de atención para las niñas. En otro orden de ideas, la misma autora señala que la influencia parental en el desarrollo de las altas capacidades, y uno de los aspectos que consideran importante es la identificación temprana como un medio para potencializar las altas capacidades en matemáticas. En este sentido, se considera que los padres juegan un papel importante en el desarrollo de las altas capacidades a temprana edad, igual que el papel que juega la socialización y los roles de género.

De acuerdo con Farfán y Simón (2018) en un estudio sobre el desarrollo del talento de las mujeres en matemáticas desde la perspectiva de la socioepistemología, es importante estudiar el talento desde una perspectiva de género. Estas autoras estudiaron a cuatro mujeres y cuatro varones adolescentes entre 13 y 15 años de edad en un programa de desarrollo de talentos en ciencias. Para ello, se usó el método biográfico, que es un enfoque contrario a la homogeneidad que caracteriza los métodos de identificación y desarrollo del talento matemático. Además, se realizaron entrevistas a profundidad con diversos integrantes de la comunidad. Los resultados revelaron que la elección profesional de las niñas está fuertemente influenciada por los padres y, en su mayoría, son estereotipos tradicionales, que equivalen a la elección de profesiones que se relacionan con labores del cuidado; por ejemplo, la enseñanza y la medicina a pesar de que destacan en el campo de las matemáticas.

La atención de las alumnas con altas habilidades

De acuerdo con Kreger (1999), la atención de alumnas con altas habilidades inició a partir de los trabajos de Leta Hollingworth, en Estados Unidos de Norteamérica a inicios del siglo XX, época en la que predominaban las ideas de la superioridad del hombre por encima de la mujer. El trabajo realizado por Hollingworth se enfocó en la revisión y crítica de la obra de Galton y de Terman. La mencionada autora encontró y expuso que Galton no estudió el trabajo de ninguna mujer, sólo se enfocó al estudió de hombres de un nivel socioeconómico alto. Por lo cual, no pudo haber obtenido datos de ambos sexos para realizar comparaciones que pudieran dar como resultado información que sustentara la afirmación realizada por Galton sobre que: "la genialidad es única y propia de los varones".

Hollingworth concluyó que las limitaciones de las mujeres no se debían a sus condiciones biológicas, sino a factores sociales y culturales, que en ese entonces privilegiaban a los hombres. A partir de la revisión de la literatura, menciona que los conceptos alta habilidad/superdotación y talento fueron acuñados con cargas androcentristas importantes, pues fueron creados a partir de los resultados de investigaciones en las que, por ejemplo, las muestras estaban constituidas exclusivamente por varones.

No obstante, los hallazgos que sentaron las bases para esta caracterización fueron generalizados para ambos sexos, lo cual provocó grandes sesgos que discriminaban e invisibilizaban a las mujeres. Finalmente, lo anterior guarda relación con la definición

de género propuesta por Scott (1995), quien define el género "como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basado en las diferencias percibidas entre los sexos, el cual también es una forma primaria de significar y que permite entender las relaciones de poder" (p. 86).

Autoras como Kreger (1999), menciona que en el caso las alumnas con altas capacidades, el autoconcepto y la pertenencia social pueden ser factores o indicadores para su desarrollo profesional y/o laboral. En este sentido, estudios más recientes, como el llevado a cabo por García *et al.* (2019) sobre la relación entre variables como la autoestima, los estereotipos de género y el rendimiento escolar en el alumnado con altas habilidades, encontraron que una baja autoestima afecta de forma negativa en el rendimiento escolar; es decir, a menor autoestima, menor rendimiento escolar; en el caso de su estudio, en ambos sexos los niveles de autoestima que presentó cada grupo son altos, pero encontraron una diferencia significativa en los niveles de autoestimas de las jóvenes participantes: poseían niveles más bajos en comparación de sus pares varones. A partir de esto, mencionan que existe la posibilidad de que el rendimiento académico de estas alumnas vaya decreciendo al transitar por el sistema educativo, lo que provoque que "ellas mismas se invisibilicen".

Siguiendo esta línea Roa-Tampe *et al.* (2020) comentan que el autoconcepto es una variable que puede aportar a la creación de brechas en lo que refiere a las aspiraciones de mujeres y varones en áreas como las ciencias o las matemáticas. En su estudio realizado en Chile con

alumnado de segundo de secundaria identificado con altas capacidades, identificaron que las mujeres con altas capacidades poseen un nivel de autoconcepto menor en comparación con sus pares varones, pero, además, destacan que, en el caso de su investigación, los niveles de autoconcepto son menores tanto en varones como mujeres que participan dentro de programas de enriquecimiento o atención especializada. Por lo que recomiendan realizar investigación con muestras de mayor tamaño, con la finalidad de explicar el porqué de este fenómeno. Además, señalan que se lleven a cabo programas que analicen el desarrollo del autoconcepto.

Lo descrito por estos autores tiene relación con lo hallado en el metaanálisis hecho por Infantes-Paniagua *et al.* (2022), quienes en su revisión confirman lo propuesto en la literatura sobre que en el alumnado con altas habilidades existe un nivel mayor de autoconcepto en comparación con sus pares sin altas habilidades, pero también encontraron que puede haber estudiantes con altas habilidades que tengan bajos niveles de autoconcepto en comparación con sus pares y con estudiantes sin altas habilidades. Esta situación puede responder a cuestiones socioculturales, específicamente a cuestiones de género. Concluyen en la importancia de llevar a cabo futuras investigaciones que continúen analizando las posibles correlaciones entre variables culturales, de género y habilidades cognitivas en el desarrollo y desempeño académico del alumnado con altas habilidades.

Retomando lo propuesto por Kreger (1999), recuperamos lo planteado sobre el papel de la familia por Pasarín *et al.* (2004), quienes comentan que el

alumnado con talento matemático representa un pequeño porcentaje de la población total de niñas y niños escolarizados, y que la mayoría de este alumnado proviene de familias de un nivel socioeconómico alto, lo cual se traduce en que cuenta con los recursos suficientes para cubrir sus necesidades educativas específicas, como el acceso a actividades o programas extraescolares —que muchas veces tienen un alto costo económicos—, o madres o padres con un nivel de escolaridad de licenciatura o posgrado; esto último podemos traducirlo en niñas o niños con un mayor capital cultural, entendido tal y como lo define Bourdieu e Passeron (1977); es decir, sería un alumnado con un conocimiento académico escolar y habilidades que les darían un lugar por encima del promedio de sus compañeros en su contexto —social o escolar— inmediato. Es así como podemos mencionar que el nivel socioeconómico de la familia juega un papel importante en lo que se refiere al desarrollo del talento matemático.

Otro factor o componente importante que hay que considerar, además del nivel socioeconómico, seria a la familia, es decir el de los estereotipos de género que se transmiten en los miembros de una familia. De acuerdo con Guzman Stein (1994), la familia es la institución primaria de socialización, donde se reproducen y perpetúan los estereotipos y roles de género, es pues un espacio donde a los varones se les enseña a ser independientes, racionales, agresivos, entre otros atributos "propios" de la masculinidad, mientras que a las mujeres se les educa para ser obedientes, disciplinadas, dependientes y subordinadas al varón.

En esta línea Faust (2015, citada en Kruczeveski y Oliveira, 2018), concuerda y argumenta que la familia es un espacio de transmisión y reproducción de valores cargados por estereotipos de género sobre lo que *deben* ser una mujer y un hombre. En el caso de las niñas, los valores que se les transmiten en el núcleo familiar van encaminados a limitar su autonomía y su capacidad de cuestionar, buscando volverlas sujetas pasivas o dóciles. De acuerdo con Faust, esto se refleja en el aula en una menor participación de las alumnas en las clases, en comparación con sus compañeros.

A partir de los trabajos mencionados, podemos concluir que dentro de las variables que puede servir como catalizadores o inhibidores a la luz de la perspectiva de género para el desarrollo de las altas habilidades o talentos específicos, como el talento matemático, para el caso específico de las niñas y adolescentes son: el autoconcepto, el contexto socioeconómico y la familia. A partir de esto, nuestro supuesto teórico es que los estereotipos de género que existen entre los miembros de la familia pueden ser un catalizador o un inhibidor del talento matemático para las niñas.

Referente teórico: programa de Talento Matemático Méxicano TAMME

En el programa de Talento Matemático Mexicano TAMME se utiliza el Modelo Enriquecimiento Escolar (SEM, por sus siglas en inglés, *School Wide Enrichment Model) éste* se creó con base en el Modelo de la Tríada de Enriquecimiento de Renzulli y Reiss (1985), y Renzulli

(2008). El talento es simbolizado por tres anillos, mismos que definen comportamientos talentosos en lugar de individuos talentosos. El modelo contiene tres elementos que se entrelazan mutuamente: alta habilidad intelectual, alto comprometimiento en tareas y creatividad. Los alumnos que presentan estas características son capaces de desarrollarlos a un área, como se muestra en la figura 1.



Figura 1. Modelo de la Triada de Enriquecimiento de Renzulli Adaptado de Renzulli y Reis (2010).

El Modelo de los tres anillos se componen de tres tipos de actividades de enriquecimiento: son las actividades I, II y III. El enriquecimiento del tipo I se puede dar a grupos generales o estudiantes que hayan expresado interés en un área.

En el programa de enriquecimiento extracurricular se trabajó a partir de las actividades de tipo I. Las

actividades se llevaron a cabo por medio de talleres de matemáticas dirigidos a estudiantes de educación primaria y secundaria y talleres dirigidos a padres de familia, con el objetivo de mejorar los canales de comunicación entre padres e hijos que participaron en el programa. Se desarrollaron también talleres de género para niños y niñas de educación primaria y para los padres de familia de los hijos e hijas que participaron en el proyecto.

Metodología

El enfoque de esta investigación fue de tipo cualitativo, el cual definimos como un proceso interpretativo. Este enfoque se centra en profundizar en una situación por medio de análisis flexibles con la finalidad de generar nuevas perspectivas sobre un fenómeno (Vasilachis, 2006). El propósito de este estudio sigue una de las propuestas de Maxwell (1996 citado en Vasilachis, 2006) que consiste en comprender las interacciones de las personas dentro de su contexto específico y conocer las influencias que existen entre ambos. El diseño metodológico de este estudio se basó en una tradición de estudio de caso. Neiman y Quaranta (2006) definen los estudios de caso como una estrategia para abordar una situación o problema específicos poco conocidos que resulta útil para comprobar una determinada teoría. Cabe mencionar que esta investigación no busca generalizar, sino brindar aportes a la discusión sobre la importancia de trabajar con las familias temas como los estereotipos de género que pueden poseer los miembros de la misma, con el objetivo de hacerles

reflexionar sobre sus efectos en otros miembros, como sus hijas.

Objetivo

Identificar los posibles estereotipos de género de un grupo de madres y padres de familia con hijas e hijos que participan de un programa extracurricular sobre talento matemático.

Participantes

Muestra

La muestra principal de este estudio estuvo compuesta por 106 alumnas y alumnos de educación primaria y secundaria de escuelas públicas de la Ciudad de México, y de una telesecundaria del municipio de Atizapán, Estado de México. La edad del alumnado participante va de los 7 a los 16 años. Mientras que el promedio de edad de los padres es de 25 a 45 años, con una escolaridad predominante de secundaria.

Submuestra

Para esta investigación de escuelas públicas de la Ciudad de México, se tomaron seis familias compuestas en todos los casos por dos miembros (mamá y papá). En este caso, una familia tenía una hija y un hijo. Quienes participaron son madres y padres de familia del alumnado que participara del proyecto Talento Matemático

Mexicano (TAMME) de la UPN Ajusco. Este proyecto prevé talleres para el desarrollo de habilidades matemáticas específicas para alumnado de educación secundaria y primaria, así como talleres dirigidos a la familia; en estos últimos se manejan dos tipos de talleres: aquéllos en los que se trabajan temas como comunicación y límites sanos en casa, y talleres sobre la perspectiva de género. De estos últimos es que se presenta el trabajo en el presente escrito.

Tabla 1 Descripción de la muestra de madres y padres

<table>
<tr><th rowspan="2">Procedencia</th><th rowspan="2">Total</th><th rowspan="2">Escolaridad máxima</th><th colspan="2">Sexo</th></tr>
<tr><th>H</th><th>M</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Estado de México</td><td rowspan="2">8</td><td>Secundaria</td><td>0</td><td>1</td></tr>
<tr><td>Bachillerato</td><td>1</td><td>1</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Ciudad de México</td><td rowspan="2">4</td><td>Técnico</td><td>1</td><td>0</td></tr>
<tr><td>Licenciatura</td><td>4</td><td>4</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>Total</td><td colspan="2">12</td></tr>
</table>

Etapas del programa TAMME

Etapas del estudio

El programa comprende dos etapas:

Primera etapa: detectar altas capacidades matemáticas y su relación con el género en educación primaria y secundaria.

Segunda etapa: diseño y aplicación de un programa de enriquecimiento extracurricular para desarrollar

las habilidades matemáticas y su relación con el género.

Primera etapa. Identificación de estudiantes con talento matemático en estudiantes de educación primaria y secundaria

Se aplicó un cuestionario inicial sobre contenidos matemáticos, entrevista clínica individual, cuestionario de estilos de aprendizaje, escala de apoyo familiar, nominación de compañeros y profesor y calificaciones de matemáticas para los niños.

1. *Cuestionario sobre contenidos matemáticos:* el cuestionario es un instrumento que explora diversos contenidos matemáticos. Éste se aplica al inicio de los talleres de matemáticas que se imparten a los alumnos de educación básica. El propósito del instrumento fue indagar sobre las concepciones e ideas que tienen los estudiantes sobre determinados contenidos matemáticos antes de ingresar a los talleres de matemáticas.

2. *Entrevista clínica individual:* la entrevista explora las estrategias de resolución de estrategias de problemas que usan los estudiantes en el proceso de resolución del instrumento que explora contenidos matemáticos en los talleres.

4. *Nominación de compañeros y profesor:* es una técnica en la que el docente y los colegas de su clase identifican a un compañero que presenta altas habilidades en matemáticas.

5. *Notas en matemáticas:* se examina la valoración de los alumnos como una señal de altas habilidades matemáticas.

Segunda etapa. Programa de enriquecimiento extracurricular: el trabajo con los niños y los padres

Quienes participan son madres y padres de familia del alumnado que forman parte del Proyecto Talento Matemático Mexicano (TAMME) de la UPN Ajusco. Este proyecto prevé talleres para el desarrollo de habilidades matemáticas específicas para alumnado de educación secundaria y primaria, así como talleres dirigidos a la familia; en estos últimos se manejan dos tipos de talleres: aquéllos en los que se trabajan temas como comunicación y límites sanos en casa, y talleres sobre la perspectiva de género. De estos últimos es que se presenta el trabajo en el presente escrito.

Talleres para padres de familia

Estos talleres se llevaron a cabo en la sala infantil de la biblioteca Gregorio Torres Quintero, de la UPN, Unidad Ajusco. Se inició trabajando previamente con niños y niñas mediante actividades lúdicas como lectura de cuentos –los cuentos con los que se trabajaba con ellos son los propuestos en la *Guía Siete rompecuentos para siete noches*– Rebolledo, M. (2009), entre otras dinámicas o ejercicios, cuyo objetivo principal es que el alumnado más pequeño reflexione sobre temas como: el papel de mamá y papá en la casa o los oficios. Al finalizar, se invita a los padres y madres de familia a que se enteren de lo que sus hijos hicieron y se les integra para llevar a cabo la siguiente parte, que son actividades en familia con el objetivo de conocer y transformar los posibles estereotipos de género que posean. A continuación, en la tabla 2 se describe las actividades hechas en una sesión del taller de género

dirigido a madres y padres de familia.

Es importante mencionar que las sesiones de los talleres con los padres de familia fueron videograbadas. En los talleres para padres de familia se trabajaron a partir de hojas de trabajo como material de análisis y también se llevaron a cabo notas de campo, mismas que complementaron las grabaciones de los talleres.

Tabla 2 *Sesión 1. Transformando los roles de género en casa*

Sesión 1 Transformando los roles de género en casa		
Actividad	Objetivo	Descripción
Conociendo nuestros roles en casa.	Conocer los roles de género y las actividades asociadas al mismo que cada miembro de la familia tiene.	A partir de los dibujos hechos por niñas y niños en el taller, se busca conocer desde su perspectiva las actividades que cada miembro de la familia ejecuta en casa y la opinión que tienen hijos e hijas sobre esto, en contraste con la de sus padre y madre.
Cuestionando nuestro rol en familia.	Cuestionar los roles de género que cada miembro de la familia desempeña en casa.	A partir de la lectura del cuento "¡Mamá se va de viaje!" por parte de niñas y niños hacía madres y padres de familia participantes del taller, se les preguntó a los adultos su opinión o perspectiva sobre el cuento.
Creando nuevos acuerdos.	Crear nuevos acuerdos sobre las actividades que desempeña cada miembro de la familia en casa, encaminada a transformar los roles y estereotipos de género que en cada familia pueden existir.	Posteriormente a que cada participante expresara sus opiniones, dudas o inquietudes, se pide que en familia elaboren una *lista de acuerdos,* en la que propongan nuevas actividades –al menos una– para cada miembro de la familia.

Resultados

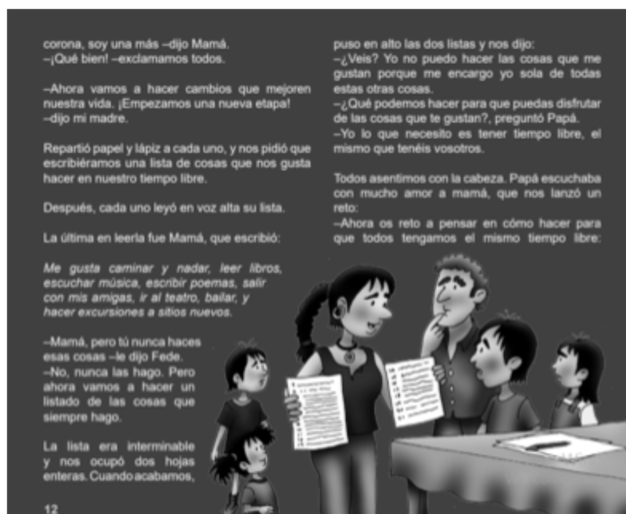
A continuación, se presenta un fragmento del diálogo de un padre y dos madres de familia a partir de la actividad "Cuestionando nuestro rol en familia", de la sesión 1 del taller. Y posteriormente se compara con lo referido por un profesor sobre el apoyo familiar obtenido a partir de una entrevista.

Después de que cada niña y niño se turnara para leer una parte del cuento "¡Mamá se va de viaje!" a los papás y mamás presentes, el facilitador procedió a pedir la opinión de los adultos presentes sobre el cuento leído.

Figura 1 *Portada del Cuento "¡Mamá se va de viaje!" (Herrera Gómez, 2021)*



Figura 2 *Página interior del cuento "¡Mamá se va de viaje!" (Herrera Gómez, 2021)*



corona, soy una más –dijo Mamá.
–¡Qué bien! –exclamamos todos.

–Ahora vamos a hacer cambios que mejoren nuestra vida. ¡Empezamos una nueva etapa! –dijo mi madre.

Repartió papel y lápiz a cada uno, y nos pidió que escribiéramos una lista de cosas que nos gusta hacer en nuestro tiempo libre.

Después, cada uno leyó en voz alta su lista.

La última en leerla fue Mamá, que escribió:

Me gusta caminar y nadar, leer libros, escuchar música, escribir poemas, salir con mis amigas, ir al teatro, bailar, y hacer excursiones a sitios nuevos.

–Mamá, pero tú nunca haces esas cosas –le dijo Fede.
–No, nunca las hago. Pero ahora vamos a hacer un listado de las cosas que siempre hago.

La lista era interminable y nos ocupó dos hojas enteras. Cuando acabamos, puso en alto las dos listas y nos dijo:
–¿Veis? Yo no puedo hacer las cosas que me gustan porque me encargo yo sola de todas estas otras cosas.
–¿Qué podemos hacer para que puedas disfrutar de las cosas que te gustan?, preguntó Papá.
–Yo lo que necesito es tener tiempo libre, el mismo que tenéis vosotros.

Todos asentimos con la cabeza. Papá escuchaba con mucho amor a mamá, que nos lanzó un reto:
–Ahora os reto a pensar en cómo hacer para que todos tengamos el mismo tiempo libre:

12

Las narraciones se analizaron a partir de la propuesta de Rapley (2007), la cual consiste en clasificar o codificar los diversos elementos de una narración o diálogo en categorías, con el fin de hacer aparecer de manera adecuada su sentido. Generalmente, describe y categoriza palabras comunes, frases e ideas de los datos cualitativos.

> Mamá 1: Pues yo sí considero que este tipo de actividades, como las que acaba de realizar el psicólogo, son muy importantes para nuestros hijos, porque al menos de niña sí me acuerdo que yo… perdón, mi mamá, mi hermana y yo teníamos que hacernos cargo de la casa y atender a mi papá y a mi hermano. Y bueno, actualmente peleo con mi esposo porque

él apoye en casa [junto de la señora está su esposo, a quien ella le da un codazo muy leve, en nuestra perspectiva a modo de *juego,* pero notamos en el rostro del esposo cierta molestia o incomodidad] porque siempre busca pretextos para no ayudar en cosas como la cocina. Pero no fuera pintar o arreglar cosas de la casa porque [empieza a reír ligeramente y hace gestos con la mano]…

Mamá 2: ¡Ah sí! Concuerdo con ella. Igual mi marido para ciertas cosas de la casa no ayuda, lo tengo que corretear. Pero para otras si ahí va a hacerlo.

Mamá 1: Sí, para otras cosas corre a hacerlo… pero sí, este tipo de talleres me agrada mucho. Y que no sean sólo para los niños sino también para nosotros, los adultos.

Papa 1: Yo creo que esto del príncipe ceniciento está mal y es un retroceso hacia los cuentos tradicionales. Y no deben de parafrasear los clásicos, mejor creen cuentos nuevos, pero no se metan con los clásicos. Y bueno, ella dice [señala a la esposa]… dice que no ayudo en la casa, pero siempre llego cansado del trabajo porque yo tengo que trabajar todo el día. Y sí, estos talleres están bonitos, pero creo que hay cosas que no son así, hay cosas que así son y no tiene nada de malo. Al menos yo a mi hija no la enseñaría a hacer ciertas cosas porque se puede lastimar, porque está chiquita.

Mamá 1: Bueno sí. Ahorita a esta edad que tiene no la vamos… o no la pondría a hacer ciertas cosas, pero ya que crezca que aprenda a reparar el carro, ya de grande. Pero sí, ahorita no. Pero tampoco quiero que

> mi hija tenga que estar obligada a hacer cosas como servirle de comer a su esposo sólo porque sí.

El contraste entre lo narrado por madres y padres, y la narración de un docente:

> Hace dos años, que estaba impartiendo clases en sexto grado, llegamos al tema de perímetro y área. Y tenía yo niños que no sabían distinguir qué era perímetro y qué era área, y eso me parecía un poquito grave porque ya estaban en sexto grado. Pero me parecía más grave que tenía tres casos de niñas, específicamente niñas, que no sabían distinguir entre un cuadrado y un rectángulo. Pero estas niñas venían de situaciones familiares muy complejas... Los otros dos casos también eran muy particulares porque no había apoyo en casa, porque como eran las niñas, pues ellas al rato se casan y ya no van a necesitar estudiar porque así lo manifestaban los papás y eso me preocupaba mucho... La otra es de esta niña que te decía yo: los papás venían de la sierra de Puebla. El papá era el único que sabía leer y escribir, la mamá no. Pero el papá decía "bueno, yo la estoy mandando a la escuela porque necesito que alguien la cuide". Textualmente el papá lo decía, y la mamá, pues, como una mamá que finalmente está sometida por el papá, obedecía lo que decía el señor. Entonces ellos te manifestaban que, bueno, la estaban mandando a la escuela mientras, pues, tenía ya como la edad para hacer otras cosas, para trabajar, a lo mejor para dedicarse a cuidar a los hermanitos, porque además era una familia muy grande...

Al respecto, Serret (1998) menciona que, en los ámbitos sociales, culturales, políticos y jurídicos, entre muchos otros, la desigualdad sexual tiene un impacto

negativo hacia las mujeres y comenta que este tipo de comportamiento se ha normalizado como un sometimiento hacia las mujeres. Comenta, además, que este tipo de subordinación femenina, se manifiesta de diversas formas y en efecto constituye un problema de índole social, ético y político que ha sido explicado desde el inicio de la teoría feminista hasta los días actuales.

Este discurso del sometimiento sobre ellas aún se encuentra vigente, como se percibe en el fragmento presentado. El que estas situaciones aún existan, explica Serret, es para validar y conservar los privilegios masculinos. Podemos añadir que el apoyo familiar va a variar de formas positivas o negativas, según sea el caso, no siendo igual para niñas que para niños. Es decir, se apoya a la hija a que estudie mientras se le prepara para servir, teniendo la escuela como una guardería y no como una institución que pueda brindarle posibilidades de desarrollo, cumpliendo con los mandatos de género que recaen en ella por ser mujer. Y también guardando relación con lo mencionado por Bonal, quien señala que la escuela actualmente es una reproductora de las desigualdades.

> …y esta niña era de las de en medio, entonces se vuelve muy complejo eso y entonces el señor pues decía "pues va a estudiar hasta donde pueda porque en algún momento se va a casar" como con esta idealización de que no era necesario de que aprendiera cosas tan complejas porque finalmente pues se va a casar no, entonces ahí es como, es una lucha con los papás porque tienes que convencerlos de la necesidad de que aprendan, pero pues también cómo le haces para cambiar su ideología, es muy complejo y además te decía

la mamá siempre sometida por el papá ella no sabía ni leer ni escribir, ella medio intentaba ayudarle con las tareas, yo me acuerdo particularmente con matemáticas, no hacía las tareas porque no le ayudaba nadie, no, salvo con lo que había ahí en la escuela, fuera no podía hacer otra cosa, eso lo volvía muy complejo.

Conclusiones

A partir de la actividad mencionada en la primra sesión del taller para madres y padres de familia, se pudo observar cómo hay mujeres que están de acuerdo en lo que se refiere a los cambios de prácticas familiares y sociales. Pero se encontró que hay miembros varones que están en desacuerdo con las trasformaciones socioculturales que ocurren recientemente en lo familiar. Por otro lado, a partir de los hallazgos encontrados en el estudio, destacamos la importancia del contexto en el que el alumnado se desarrolla y su repercusión dentro del ámbito escolar; por ejemplo, el apoyo familiar que tienen en casa o el motivo por el cual las niñas van a la escuela. Se pone de manifiesto que tanto niñas como niños pueden recibir el apoyo familiar, pero varía en función del sexo, y de los estereotipos de género que tengan madres y padres. En este sentido, guarda relación con lo descrito por Butto *et al.* (2016), quienes a partir de su propuesta de detección del talento matemático encontraron que existe una alta correlación entre el apoyo familiar y el talento matemático. Además, comentan que el apoyo familiar es un factor externo que favorece el desarrollo del talento matemático.

A partir del trabajo realizado en los talleres con los

padres y madres de familia percibimos la existencia de estereotipos que han sido asimilados por éste, sea por su educación en casa, en la escuela o en la misma comunidad donde viven. Creemos que es importante incorporar la perspectiva de género en programas de atención a los padres y madres de familia del alumnado con talento matemático y también en el ámbito educativo. Para que, además, padres y madres de familia reflexionen sobre esos papeles, así como el efecto que éstos tienen en su formación personal, al igual que en la búsqueda de una sociedad con más equidad.

En este sentido, realizar un trabajo desde la perspectiva de género en educación dentro del programa TAMME, es de vital importancia no sólo para atender esta problemática que nos afecta a todos y a todas, sino que también, podamos diseñar actividades que consideren el desarrollo del autoconcepto y otras habilidades con perspectiva de género. En el caso de nuestro programa consideramos, el trabajo no sólo con el alumnado, sino también, con el profesorado, madres y padres de familia para que poco a poco, podamos construir una sociedad más justa y con más equidad de género.

Referencias

Bourdieu, P. y Passeron (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.

Butto, C., Andrade, A. y Lanz, M. (2016). Identificación de estudiantes con altas capacidades matemáticas en educación primaria. *Horizontes pedagógicos, 18*(2), 66–85.

Espin, J., Rodríguez, M., Donoso, T., Dorio, I., Figuera, P. Morey, M., Lajo, M. y Sandín, M. (1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista.* Lartes.

Farfán, R y Simón, M (2018). El desarrollo del talento de las Mujeres en Matemáticas desde la Socioepistemología y la perspectiva de Género: Un estudio de Biografías. *Bolema, 32*(62), 946-966.

Rebolledo, M. (2009). *Siete rompecuentos para siete noches / Guía didáctica para una Educación No Sexista dirigida a madres y padres*. Dirección General de la Mujer-Gobierno de Cantabria.

García, R., Canuto, I., y Cebrián, A. (2019). Alta capacidad y género: la autoestima como factor influyente en las diferencias entre sexos. *Contextos Educativos / Revista de Educació*n, (24), 77–93. https://doi.org/10.18172/con.3934

Galton, F. (1892) Hereditary Genius: an inquiry into *Its Laws and Consequences*, Macmillan and CO. and New York.

Guzman Stein, L. (1994). Relaciones de género y estructuras familiares: reflexiones a propósito del año internacional de la familia. *Revista Costarricense de Trabajo Social*, (4).

Herrera Gómez, C. (2021). Mamá se va de viaje. Madrid: Ayuntamiento de Humanes. En red: https://haikita.blogspot.com/2021/04/mama-se-va-de-viaje-cuento-infantil-de.html

Infantes-Paniagua, Á., Fernández-Bustos, J., Palomares, A y Contreras-Jordán, O. (2022). Differences in self-concept between gifted and non-gifted students: A meta-analysis from 2005 to 2020. *Anales de Psicología, 38*(2), 278-294.

Kreger, L. (1999). Todo empezó con Leta Hollingworth. Historia de la superdotación en las mujeres. En J. Ellis, y J. Willinsky, *Niñas, mujeres y superdotación: un desafío a la discriminación educativa de las mujeres* (pp. 37-50). Narcea.

Kruczeveski, L, y Oliveira, A. (2018). Altas habilidades/superdotação na educação básica: ppapontamentos a partir da perspectiva de gênero. *Revista Alabastro, 2*(11), 37-51.

Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-234). Gedisa.

Pasarín, M., Feijoo, M., Díaz, O. y Rodríguez, L. (2004). Evaluación del talento matemático en educación secundaria. *Faisca,* (11), 83-102.

Prado, R. Fleith, D. y Gonçalves, F. (2011). O desenvolvimento do talento emuma perspectiva Psicología. *Psicología: Ciência e Profissão, 31*(1), 135-145.

Renzulli, J. (2008). La educación del sobredotado el desarrollo del talento para todos. *Revista de Psicología, 26*(1), 23-42. https://doi.org/10.18800/psico.200801.002

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1985). *The Schoolwide Enrichment Model: A comprehensive plan for education excellence*. Creative Learning Press.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2010). The Schoolwide Enrichment Model: a focus on student strengths and interests. *Gifted Education International, 26*, 140-157. https://doi. org/10.1177/026142941002600303

Roa-Tampe, K. A., Castillo-Hermosilla, h. C., Valdivia-Lefort, m. C., Briseño Ossandon, m. P., Gomez-Arizaga, M. P., Navarro, M. y Conejeros-Solar, M. L. (2020). Autoconcepto y alta capacidad: influencia de estereotipos de género y programas de enriquecimiento. *Revista Espacios,* 41(17).

Rapley, T. (2007). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa.* Editorial Morata.

Serret, E. (1998) Subordinación de las mujeres e identidad femenina. Diferencias y conexiones, Revista mexicana de ciencias políticas y sociales, vol 43, no 174

Scott, J. (1995). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). PUEG.Vasilachis, I (2006). La investigación cualitativa en Autora (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-106). Gedisa.

Simón, M (2016). Vertientes actuales de investigación en género y talento en matemáticas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, XXVI*(2), 109-135.

Tourón, J (2020) Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. Revista de Investigación Educativa, 38(1), 15-32.DOI: http://dx.doi.org/10.6018/rie.38.1.396781

Vasilachis, I (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Editorial Gedisa S.A, Barcelona, España

http://dx.doi.org/10.6018/rie.38.1.396781

La violencia de género en la Universidad de Sonora desde la opinión de sus estudiantes

Margarita Elena Tapia Fonllem

Resumen

Se presentan resultados de la investigación realizada con enfoque cualitativo y de género, en la que se analizan e interpretan las opiniones de estudiantes de la Universidad de Sonora (Unison), acerca de experiencias de acoso y hostigamiento sexual en su campus universitario, las formas de enfrentar dichos problemas y las propuestas para lograr un espacio universitario libre de violencias de género. Para ello se llevaron a cabo grupos focales durante la escuela de verano, con jóvenes de varias carreras en el año 2022.
Palabras clave: Violencia de género, educación, universidad

Introducción

El presente capítulo busca ser un aporte a la discusión de un tema de actualidad y de crucial importancia para la educación: la violencia de género (VG) en universidades mexicanas. Se investiga desde un compromiso ético ante el proceso continuo de VG que llega a expresarse de formas severas e irreversibles como el feminicidio. Se pretende contribuir a mejorar las acciones para prevenir y atender este problema. Para ello es necesario conocer las opiniones de los agentes educativos, en este caso la de estudiantes sonorenses.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) son un conglomerado heterogéneo y numeroso, por lo que es necesario contribuir a elaborar un diagnóstico sobre VG que facilite el seguimiento de las políticas educativas en México.

Los relatos de esta investigación muestran las huellas de las violencias en las aulas, en los espacios universitarios de convivencia, en las interacciones verbales o digitales; hablan de las resistencias ante la VG, expresadas en la apropiación de su territorio escolar y de las calles; trazan posibles soluciones al problema, a través de la inclusión de la perspectiva de género en el currículum, así como el uso de los protocolos institucionales y la permanente defensa de sus derechos.

La investigación fue realizada con apoyo del Programa de Desarrollo del Profesorado (Prodep), durante el año 2022.

Referentes teóricos y metodológicos

Se parte de la perspectiva de los estudios de género para comprender las relaciones desiguales de poder prevalecientes en los espacios de educación superior, que se traducen en múltiples desventajas para las mujeres, siendo la VG una de las más perniciosas

Para Gamba (2008), la perspectiva de género significa reconocer las relaciones de poder dadas entre hombres y mujeres, que en general favorecen a los varones como grupo social y resultan discriminatorias para las mujeres; dichas relaciones son un producto social e histórico y son "constitutivas de las personas, atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, edad, preferencia sexual y religión". (p.2) Tal perspectiva lleva a indagar acerca de las formas en que el sistema patriarcal impide a las mujeres la satisfacción de sus necesidades vitales en igualdad de condiciones.

La violencia de género dice Valasek (2008) se basa en las diferencias sociales adscritas a las mujeres y los hombres. Esto implica que la violencia de género afecta a las mujeres, a las niñas y también a los hombres, niños y otras expresiones sexuales. "Los ejercicios violentos de poder basados en la identidad de género o en la orientación sexual de las víctimas son clasificados en la categoría de violencia de género". (p. 3).

Este estudio reconoce una mayor afectación de VG hacia las mujeres, identificando que hay hombres víctimas de tal violencia, sobre todo quienes se alejan del estereotipo de género masculino.

Otro referente importante, es un marco jurídico nacional en el que destaca la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV), definiendo los tipos y modalidades de violencias hacia las mujeres. Solo mencionaremos las que aparecen en este estudio, cuyas definiciones se encuentran en la citada Ley (2023):

a) La violencia docente

b) El hostigamiento y acoso sexual

c) La Violencia Digital, el ciberacoso

Desde 2007, la LGAMVLV establece que la Secretaría de Educación Pública, (SEP), debe instrumentar políticas educativas para la prevención, atención, sanción y eliminación de la violencia de género hacia las mujeres en el ámbito educativo. (LGAMVLV,2007, fracción XII, p.12). En su última reforma, de mayo de 2023, puntualiza que la SEP debe incluir en los planes y programas de estudio, como ejes transversales, la educación con perspectiva de género y el derecho de las mujeres, adolescentes y niñas a una vida libre de violencias. (Artículo 45 fracción XII, p.14).

La Ley General de Educación Superior de 2021, abona para erradicar la violencia de género en las IES, pues establece, entre otras medidas, la emisión de programas y protocolos de atención a dicha violencia. (Ver Artículos 42 y 43, p.p. 17-18).

Metodología

La metodología utilizada es cualitativa, con enfoque interpretativo, pues permite analizar y comprender las opiniones de las y los jóvenes en torno a la VG, en las que están presentes las percepciones y los significados que tienen del tema. (Ito Sugiyama y Vargas, 2005). La investigación se hizo con estudiantes de licenciatura de la Unison, participantes de cursos de verano. Mediante grupos focales por carrera se trabajó con las siguientes preguntas:

1. ¿Qué manifestaciones de VG hacia estudiantes conocen que hay en la universidad?;

2. ¿A qué instancias o mecanismos acuden para resolver casos de VG dentro de la universidad?;

3. ¿A qué instancias o mecanismos por fuera de la universidad acuden para resolver problemas de VG hacia estudiantes?;

4. ¿Existen mecanismos o estrategias del propio estudiantado para prevenir, atender y resolver los problemas de VG que sufren?;

5. ¿Qué propuestas existen de parte del estudiantado para prevenir, atender y resolver la violencia de género hacia estudiantes dentro de la universidad?

6. ¿Consideran que deberían existir materias de género y/ o prevención de VG dentro de los programas educativos de la universidad?

Los grupos eran de Enfermería, Contabilidad, Ingeniería y Psicología, su composición heterogénea en cuanto a edades, sexo, identidades de género y al ser de diferentes generaciones, permitió cumplir con los criterios prestablecidos para la muestra: que fueran hombres y mujeres de diferentes semestres y de varias licenciaturas. El estudio mantiene la confidencialidad de la identidad de quienes participaron.

El estado del conocimiento

Las denuncias de casos de universitarias víctimas de feminicidio, hostigamiento y acoso sexual, han contribuido a la proliferación de investigaciones sobre VG en las IES.

Sobre acoso y hostigamiento sexual, los protocolos de atención y prevención de VG en las IES y las fallas que hay que corregir tenemos los trabajos de: Parga y Verdejo (2017); Cerva y Loza (2021); Lozano, Salinas, Rosales & Salinas (20021); Echeverría, Evia & Carrillo (2022) y Acuña, Román, Cubillas & Abril (2022), quienes reportan, la normalización de la violencia en las comunidades universitarias; que los docentes varones son los agresores más frecuentes, la existencia de VG por razones de orientación e identidad sexual; una baja cultura de la denuncia; el desconocimiento de los protocolos de atención de VG y la falta de sanciones a los agresores, entre los aspectos más relevantes.

Otro tema investigado es el de los protocolos de atención de VG en las IES, Martín (2021) Medina-Medina & Cienfuegos-Martínez (2021) y Gómez, García & Hérnandez (2021). Los estudios muestran

serios problemas para que los protocolos cumplan sus objetivos, realizando recomendaciones para su mejora. Con temas específicos de la VG el estudio de Evangelista (2019), analiza la normalización de la violencia, Huerta (2020), aborda el problema de las miradas lascivas hacia estudiantes universitarias, mientras Maceira y Medina (2021) reflexionan acerca de las dificultades para lograr el acceso a la justicia universitaria.

El problema

Las políticas de igualdad de género son recientes en las IES, apenas se están dando a conocer e implementando acciones, por lo tanto, aún persisten la ausencia de la teoría de género en el currículum, la casi nula capacitación docente en género, derechos humanos y educación sexual integral, lo que hace difícil que existan comunidades universitarias libres de violencias de género.

Ante las movilizaciones y protestas de miles de mujeres jóvenes, feministas y universitarias. (Tapia, 2021; Cerva, 2020) ante la VG de la que son víctimas en la familia, en la escuela, en el trabajo asalariado, en el transporte y en la comunidad, las autoridades de universidades públicas y privadas elaboraron protocolos para prevenir y atender dicho problema. Sin embargo, el problema lejos de resolverse se complejiza pues la VG continúa, se detectan fallas en los protocolos, sobre todo para imponer sanciones y las víctimas reclaman justicia.

La violencia de género en la Universidad de Sonora

En el Estado de Sonora, Núñez (2022) reporta que hubo 22 feminicidios de enero a junio de 2021. Además 4 185 casos de violencia familiar, 29 244 llamadas de emergencia por violencia familiar y 10 308 llamadas de emergencia por violencia de pareja. Por ello, en 2021 el estado de Sonora aprobó la alerta de género, para seis municipios de los 72 con los que cuenta. (Conavim, 2021). Este contexto de violencia hacia mujeres y niñas es en el que se desarrolla la vida de las y los estudiantes de la Unison.

La Universidad de Sonora, (UNISON), enfrentó las demandas de sus estudiantes, sobre todo mujeres, para emprender acciones que solucionaran los problemas de violencia de género. Destacando las protestas con tendederos de denuncia, llevadas a cabo por estudiantes de Medicina el 8 de marzo de 2020. (López, 2020).

La Unison creó en 2009 el Programa Institucional por la Equidad de Género, (PIEG) teniendo como objetivos: atender la transversalización de la perspectiva de género en la universidad y fomentar la cultura de igualdad de género, (Sitio Web Unison, s/f). Este será el antecedente del Protocolo de atención a VG, puesto en marcha en 2019.

El Protocolo contiene procedimientos para que las víctimas de discriminación, hostigamiento y acoso sexual o cualquier otro tipo y forma de violencia de género, puedan acceder a las medidas de protección, acompañamiento, asesoría psicológica, jurídica y de trabajo social evitando la revictimización. (Protocolo, 2019, p.5).

La Defensoría de los Derechos Universitarios, (DDU) es la instancia responsable de conocer e iniciar los procedimientos de atención a las quejas.

La Unison, tuvo dificultades para poner en práctica el protocolo para la atención y prevención de violencia de género por la pandemia de Covid-19. No obstante, hubo casos que se resolvieron de manera expedita, aunque ameritaban sanciones, las profesoras que intervinieron para dar soluciones a los casos de VG prefirieron apoyar –con la ayuda del sindicato– los trámites de jubilación de tres profesores agresores con más de 30 años de servicio.

Las y los estudiantes opinan

En este apartado se presentan los hallazgos, así como el análisis de la información obtenida de acuerdo a las categorías: experiencias de VG en la Unison, instancias a las que se acude en busca de solución a la VG dentro o fuera de la universidad, estrategias y propuestas de estudiantes ante VG, pertinencia de una materia sobre género.

Las experiencias de VG

Las y los estudiantes fueron clasificados de acuerdo con las licenciaturas de pertenencia que dieron lugar a los cuatro grupos focales que se reportan: Enfermería, E. Ingeniería, I Psicología, P y Contabilidad, C. Sus intervenciones se identificarán con la letra inicial de la carrera, seguido por el sexo F, femenino, M, masculino, y por el número de participante.

La perspectiva de género nos permite identificar las relaciones de poder (Gamba, 2008) que se manifiestan en las experiencias de VG compartidas por las y los estudiantes. Los estereotipos de género, fuertemente anclados en la cultura, fortalecen la idea de que los hombres tienen supremacía ante las mujeres, por ello, los docentes agreden, intimidan, amenazan y hostigan a las estudiantes, esperando lograr de ellas el sometimiento sexual. En la totalidad de casos de hostigamiento sexual los agresores fueron docentes varones, abusando de la posición de jerarquía que les da su papel de profesores.

En los relatos compartidos en los grupos focales muestran varios casos de VG experimentados por estudiantes mujeres, así como experiencias ocurridas dentro de sus escuelas a estudiantes que no se encontraban presentes.

Uno de ellos se trata de ciberacoso sexual, práctica que va creciendo, sobre todo a raíz de la pandemia, ya que se incrementó la comunicación entre alumnado y profesorado a través de celulares y plataformas digitales. El agresor fue un profesor que enviaba fotos pornográficas al celular de la alumna. (E.F.1) Además, se compartió otro caso de ciberacoso sexual, de parte de un alumno a sus compañeras, al enviarles fotografías de alumnas (sin su consentimiento) y pornografía a los celulares. (IF1).

Este tipo de agresión es frecuentemente denunciada en los tendederos o en redes sociales, genera estrés en las víctimas, pues se sienten expuestas permanentemente a través del uso de las tecnologías, afecta el estado emocional de las estudiantes, tal como se reporta

en la literatura especializada. Cerva y Loza (2021).

Otro caso narrado fue el de hostigamiento sexual presencial (E.M.2), con insinuaciones o miradas marcadamente lascivas, de un profesor a alumnas, conducta que afecta enormemente el bienestar de las víctimas. (Huerta M.2020). Estos comportamientos son muy comunes en las aulas, en los espacios escolares de convivencia, como comedores, áreas verdes o pasillos y también en los cubículos de profesores. (Parga & Verdejo, 2017), que se convierten en espacios de ejercicio del poder patriarcal.

Una estudiante compartió que un docente "hacía comentarios inapropiados y molestos sobre el físico de una alumna" (E.F.2). Otro testimonio refiere a un maestro que en clase hacía comentarios personales sobre su novia: "…era incómodo estar sola con él; iniciaba la clase y de repente empezaba hablar de su novia y a contar un buen de cosas, alusivas a su intimidad". (E.F.3) En ambos casos falta ética profesional, siendo evidente la violencia docente y la VG pues al referirse a las características del cuerpo de la estudiante en el primer caso o aludir a la propia vida sexual en el segundo, hay una clara connotación sexual, conductas que la Ley tipifica y sanciona. (LGAMVLV, 2023).

También se habló de profesores que hacen comentarios discriminadores sobre alumnos por usar camisas color rosa. (E.F.4) Este tipo de discriminación muestra que se agrede a quien no cumple los estereotipos de género. Como dice Valasek (2008) los hombres también son objeto de VG.

Un caso más de hostigamiento sexual presencial de profesor hacia alumna fue compartido (P.F.1). El

hostigamiento permanente, con amenazas de bajarle la calificación si no accedía a sus peticiones, ante tal situación la estudiante denunció ante la DDU," pero al profesor no se le pudo localizar, dejó de dar clases, no se le volvió a ver. El proceso duró dos años, concluyendo con el despido del profesor".

Las amenazas de bajar calificaciones o reprobar a alumnas que no ceden sexualmente, ha sido reportado en investigaciones (Lozano, Salinas, Rosales & Salinas, 2021). En este caso la afectada denunció, aunque ante situaciones similares el comportamiento puede ser el abandono silencioso de los estudios universitarios.

Las instancias para la solución

En este estudio las y los estudiantes dicen haber usado poco el protocolo ante VG de la Unison. La práctica de no denunciar es común ante casos de VG en las IES, lo que ocurre por el desconocimiento de la normatividad y la desconfianza ante la efectividad de la misma, se piensa que no habrá castigo para los agresores. (Martín, 2021).

En la mayoría de las intervenciones se manifiesta desconocimiento del protocolo de atención y prevención de violencia de género. El siguiente testimonio lo sintetiza:

> De la universidad me gustaría saber a dónde acudir en caso de acoso de algún maestro (a) o alumno (a), así como tener la seguridad de no tener represalias y que se sancionará a la persona. También saber a dónde pedir ayuda en caso de conocer un caso externo a la

> universidad pero que requiera atención. También que pongan como prioridad a un alumno o alumna cuando reporta un caso, ya que, la universidad siempre protege a los maestros. (PF.2).

La alumna manifiesta falta de información, inseguridad, temor ante posibles represalias, desconfianza de que el agresor será castigado y la sensación de ser discriminada por su propia universidad, esto ratifica la urgencia de eficacia institucional ante VG, como lo establecen Maceira y Medina (2021), que en las IES predominan prácticas que obstruyen la justicia y mecanismos que impiden la reparación integral del daño que viven las víctimas.

La falta de justicia se observa cuando el profesor agresor separado laboralmente de la institución quiere regresar a trabajar en la universidad, ante lo que la DDU le pidió a la víctima que proporcionara las pruebas nuevamente para comprobar la acusación. Su testimonio muestra el desconcierto e indignación ante el mal funcionamiento institucional ante la VG:

> A mí se me hace súper deficiente la labor que hacen ellos. Tienen casos desde enero y no hacen nada o si se pierde (la queja), la relatas otra vez, te hablan y te dicen: "necesito que des tu declaración otra vez", te la pasas relatando toda la situación y eso, por ejemplo, en la universidad es preocupante, tu vida corre riesgo ¿con qué seguridad vamos a ir a la defensoría a llevar el caso, s nuestra vida está corriendo peligro?.(PF.1).

La Institución le respondió:

> ¿Cómo no tienes las pruebas que yo te proporcioné hace dos años? es que no debería de volver a comprobar nada si

> el motivo por el que lo corrieron tendría que estar por escrito, tendría que ser el de hostigamiento sexual. (PF.1).

Ante el enojo y la desesperación, la alumna afectada acudió al recurso penal.

Como se puede observar, al utilizar el protocolo de la Unison, se encontró negligencia, como la pérdida de pruebas y expediente de casos ya resueltos. Según la alumna afectada, la causa del despido del mencionado profesor no fue por hostigamiento sexual sino por otros motivos; si esto fuese cierto, la comisión responsable de la resolución del caso habría incurrido en falta por no seguir el procedimiento. Si la resolución hubiese sido de despido por hostigamiento sexual, el agresor no podría ser recontratado, pues el protocolo establece la política "de cero, tolerancia frente a estas violencias en la Universidad de Sonora". (Protocolo, 2019, p.12) Este caso muestra las especulaciones que se derivan del desconocimiento de las resoluciones o situación que guardan los procesos de denuncia.

Llama la atención que la mayoría de las y los alumnos participantes conoce el violentómetro, pues está en varios lugares del campus. Tal vez debido a ello, hay estudiantes que presentaron quejas contra los agresores, ante las coordinaciones de carrera, pero no hubo sanción ni cambio de conductas (EM.1 y EF2). En otros casos interpusieron denuncias ante las instancias señaladas en el protocolo, pero encontraron negligencia (P.F1).

De acuerdo con Cerva y Loza (2021) entre las principales dificultades de los protocolos ante VG está la debilidad de las instancias encargadas de la atención, la revictimización y la falta de sanciones. La normalización del problema redunda en una inadecuada atención.

Estrategias de estudiantes para enfrentar la VG

Una alumna de Psicología (P.F.2) comentó que la Sociedad de Alumnos y el Consejo de Estudiantes de una escuela proponen la difusión del protocolo, mediante grupos de inducción y organización de foros sobre los diferentes temas y aspectos que contiene el instrumento, así como talleres de prevención con temas sobre nuevas masculinidades y violencia de género.

Si bien ninguna participante manifestó pertenecer a alguna Colectiva de estudiantes mujeres, sus comentarios dejan ver que conocen las estrategias de visibilidad y presión que realizan estos grupos, como son los tendederos del acoso sexual y la campaña #MeTooUNISON, para narrar casos de violencia de género y visibilizar a sus acosadores. Consideran importante conocer sus derechos y fomentar la cultura de la denuncia.

La materia de género y/o violencia de género

Una de las propuestas para prevenir la violencia de género incluye la posibilidad de contar con un espacio formativo sobre género. La gran mayoría de las opiniones de los/ las estudiantes acerca de la inclusión de una materia sobre género/violencia de género fue a favor, proponiendo que se les enseñe cómo llevar a la práctica esos conocimientos.

En cuanto a la modalidad de enseñanza de la materia de género, las propuestas son diversas: materia, talleres, pláticas o conferencias obligatorias. También opinan

acerca de que se puede facilitar el aprendizaje de los contenidos:

> que sea una materia esencialmente práctica, sin teorías aburridas, donde los estudiantes hagan dramatización en clase desempeñando situaciones roles de discriminación y violencia. Que la materia promueva el trabajo en equipo, que sea lúdica (IM.2).

> Y esta materia debería ser a base de talleres, porque malamente la teoría aburre a muchos y no van a prestar la debida atención. Es un tema urgente y necesita acción rápida y justa, para hombres y mujeres, para saber que somos escuchadas y valoradas (CF.1).

También se sugiere que el personal docente que imparta estos temas de género, sea joven, con experiencia en los temas, para sentirse más en confianza que con un maestro/a "ya mayor" (C.F 2).

En todos los grupos hubo muchas expectativas de que la materia de violencia de género les enseñaría cómo enfrentar no sólo la violencia en la universidad, sino en todos los espacios de su vida, iniciando con la familia, la escuela, en lo laboral y hasta en la política. Sobresale la expectativa de que el conocimiento sobre los contenidos que propusieron fortalecerá su autoestima y podrán enfrentar la violencia cotidiana a la que se enfrentan.

Conclusiones

La violencia de género se manifiesta en cualquier recinto universitario, pues forma parte de la cultura y trasciende el ámbito familiar, instalándose en todas las esferas de la sociedad. Así, en los espacios de enseñanza- aprendizaje, estudiantes y docentes pueden convertirse en agresores o víctimas.

En México la cultura de la denuncia es incipiente, siendo la razón principal la falta de credibilidad en el sistema de justicia vigente, pues en el imaginario colectivo dicha institución se caracteriza por la corrupción, la impunidad. Por otro lado, las estudiantes acosadas u hostigadas sexualmente tienen miedo de las reacciones de los agresores ante la denuncia, sobre todo, a ser agredidas o expulsadas de la universidad. (Medina-Medina y Cienfuegos-Martínez, 2021, pp. 47-50). Por ello se considera que denuncian menos casos de VG de los que realmente ocurren, pues coincidiendo con Evangelista (2019) la normalización de la violencia genera problemas sociales y también metodológicos para conocer la magnitud del problema.

La presente investigación contribuye al análisis de la situación de VG en las IES, en un ejercicio posible gracias al trabajo académico de numerosas especialistas que comparten el enfoque de género y feminista para analizar la realidad de las jóvenes estudiantes, quienes son víctimas de la violencia resultante de una

cultura heteropatriarcal. Los límites a la investigación sobre VG están dados por las dificultades para acceder al conocimiento de un fenómeno que no se ve, que no se reconoce como tal y que por tanto no se puede nombrar.

Si bien la existencia de una política institucional ante la VG en la Unison representa un gran avance a futuro, en el presente las narrativas sobre la violencia de género en la Unison confirman problemas identificados por especialistas e incluidas en el estado del conocimiento: 1) desconocimiento de los protocolos en la comunidad universitaria, 2) resistencias del profesorado a aceptar la existencia de violencia de género, 3) prevalencia de la cultura de la no denuncia de casos de VG, , 4) los actos de acoso y hostigamiento sexual provienen mayoritariamente de varones, 5) existencia de diversos actos de violencia docente, 6) existencia de manifestaciones de discriminación a expresiones sexo- afectivas distintas a la heterosexual, 7) ausencia de un ambiente de seguridad y certezas para las estudiantes que denuncia casos de acoso y hostigamiento sexual, 8) falta de espacios de capacitación y sensibilización sobre temas de violencia de género, 9) fallas en la aplicación de justicia a las víctimas de VG, 10) ausencia de materias o espacios curriculares que aborden estos temas de violencia de género, entre otras.

El protocolo de Violencia de Género de la Unison puede ser mejorado, como casi todos los protocolos de las instituciones de educación superior, de acuerdo a Ortiz, Góngora y Aguilar(2022) las instituciones de educación superior pueden mejorar el tratamiento de la violencia de género en la medida que

comprendan el alcance del control de convencionalidad para poder cumplir con la reforma a la Ley de Educación Superior (2021), pues existen nuevas disposiciones en las leyes que deben ser incorporadas, como lo relativo al ciberacoso, o que deben ser eliminadas, como la mediación como mecanismo para llegar a conciliaciones para la solución del conflicto de VG, en perjuicio de la víctima.

La investigación sobre VG debe considerar en el futuro la necesidad de dar seguimiento a las políticas educativas de las IES, no sólo de los protocolos de atención y prevención, sino de las unidades de igualdad de género. Es una labor que se podría llevar a cabo de manera permanente, no sólo por profesoras/es, sino también promoviendo la temática para ser abordada en forma de tesis de licenciaturas y posgrados que redundarán en la detección permanente de avances y obstáculos en la aplicación de dicha política, identificando las oportunidades de mejora en aras de procurar una convivencia libre de todo tipo de violencia de género en la comunidad universitaria.

Otras líneas de investigación se presentan también como relevantes, entre las que podemos señalar, conocer más a profundidad las estrategias de acompañamiento entre las y los propios estudiantes ante la VG: la experiencia de las mujeres docentes que intervienen en apoyo a sus estudiantes ante casos de acoso y hostigamiento sexual, las acciones que emprenden, los retos que enfrentan; y el papel del currículum oculto que reproduce la VG.

Referencias

Acuña, C., Román, R., Cubillas, M. y Abril, E. (2022). Protocolo de actuación para analizar acciones preventivas en violencia de género en una universidad pública. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*. Vol. 13 Núm. 1. https://doi.org/10.29059/rpcc.20220501-142.

Cerva, D. (2020). Criminalización de la protesta feminista: el caso de las colectivas de jóvenes estudiantes en México. *Revista de Investigaciones Feminista*s, vol. 1212,

núm.,1, pp. 115-125, en DOI: https://doi.org/10.5209/infe.69469

Cerva, D. y Loza, Z. (2021). Obstáculos institucionales en el diseño e implementación de los protocolos para la atención a la violencia contra las mujeres en universidades públicas: Revisión de la experiencia de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). *Revista Reencuentro. Análisis de problemas universitarios, 32 (79),* 147-170. https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1047/1014

Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres (Conavim, 2021). ¿Cuáles son las Alertas de Violencia de Género contra las mujeres declaradas en México? https://www.gob.mx/conavim/articulos/cuales-son-las-alertas-de-violencia-de-genero-contra-las-mujeres-declaradas-en-mexico

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2007, 01 de febrero). Decreto por el que se expide la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. México. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgamvlv.htm

- (2021, 20 de Abril). *Ley General de Educación Superior*. México. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lges/LGES_orig_20abr21.pdf

- (2023, 08 de Mayo). *Decreto por el que se adicionan diversas disposiciones a la*

Ley General de Acceso de las mujeres a una vida libre de violencia. México. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgamvlv.htm

Echeverría, R., Evia, N. y Carrillo, C. (2022). Sistematización de experiencias: construcción de un protocolo universitario para atender la violencia de género en la UADY. *La ventana, Revista de estudios de género, 6(56),* 268-300. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362022000200268&lng=es&tlng=es

Evangelista, A. (2019). Normalización de la violencia de género como obstáculo metodológico para su comprensión. *Nómadas, (51),* 85-97. https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a5

Gamba, S. (2008). ¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género?

https://www.te.gob.mx/genero/media/pdf/8ecaee81cf01daa.pdf

Gómez, P., García, J. y Hernández A. (2021). Análisis de los protocolos ante la violencia de género en las Unidades de la Universidad Autónoma Metropolitana. *Reencuentro.*

Análisis De Problemas Universitarios, 32(79), 47-68.

https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1046/1012

Huerta, R. (2020). Miradas lascivas, violencia contra las estudiantes universitarias. *Región y sociedad, 32, e1285*. https://doi.org/10.22198/rys2020/32/1285

Ito Sugiyama, ME. y Vargas Núñez, BI. (2005). *Investigación cualitativa para psicólogos: de la idea al reporte.* México: Porrúa.

López, M.J. (10 de marzo de 2020). Alumnas de Medicina exhiben a maestros en el

"Tendedero del Acoso". *El Sol de Hermosillo*. https://www.elsoldehermosillo.com.mx/local/alumnas-de-medicina-exhiben-a-maestros-en-tendedero-del-acoso-4952376.html

Lozano, I., Salinas, F., Rosales, A. y Salinas, E. (2021). Diagnóstico sobre apropiación de derechos sexuales, acoso y hostigamiento sexual en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco. Universidad Pedagógica Nacional. Fomento Editorial UPN - México - Diagnóstico sobre apropiación de derechos sexuales, acoso y hostigamiento sexual (upnvirtual.edu.mx)

Maceira, L. y Medina, A. (2021). Igualdad y acceso a la justicia en las instituciones de educación superior:

discusiones pendientes. *Investigaciones Feministas, 12(2),* 401-412. https://doi.org/10.5209/infe.72345

Martín, E. (2021). Protocolos de atención a la violencia de género en las universidades públicas en México. ¿Un Traje a la Medida? *Revista Reencuentro. Análisis de problemas universitarios, 32 (79),* 70-94. https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1044/1010

Medina-Medina, B. y Cienfuegos-Martínez Y. (2021). Análisis de protocolos universitarios contra el hostigamiento y acoso sexual en México. *Revista Reencuentro. Análisis de problemas universitarios, 32 (79),* 47-68. https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1043/1013

Núñez, S. (2022). Violencia de Género en Sonora. Observatorio Ciudadano Nacional de Feminicidio/Sonora (OCNF, 2022).

Ortiz Ortega, A., Góngora, Soberanes J. y Aguilar, Barroso C. (2021). Dilemas constitucionales vigentes. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México. Nueva Época, Año LXVII, núm. 244, enero-abril de 2022, pp. 221-262. https://observatoriofeminicidiosonora.wordpress.com

Parga L. y Verdejo R. (2017) Las voces de las violencia/s: el caso de la UPN Ajusco, en Anzaldúa, R. (2017). Universidad Pedagógica Nacional. Fomento Editorial UPN - México - Entramados sociales de la violencia escolar (upnvirtual.edu.mx)

Tapia, M.E. (2021). Jóvenes feministas universitarias: protestas contra las violencias hacia las mujeres desde sus narrativas. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios,* 32(80), 57-78. https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1058/1027

Universidad de Sonora (2019). *Protocolo para la prevención y atención de casos de violencia de género, (2019)*. https://www.unison.mx/wp-content/uploads/2018/08/Protocolo-paralaprevenci%C3%B3n-y-atenci%C3%B3n-de-casos-de-violencia-de-g%C3%A9nero_Nov-2019.pdf

- Programa Institucional por la Equidad de Género. Portal de la Vicerrectoría Unidad Regional Centro, s/f. https://vicerrectoriaurc.unison.mx/programa-para-la-equidad-de-genero/#:~:text=El%20Programa%20Institucional%20por%20la,de%202009%2C%20mediante%20acciones%20que

Valasek, Kristin (2008). *Security Sector, Reform and Gender,* Geneva Centre for the Democratic Control of Armed Forces / Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa / Office for Democratic Institutions and Human Rights /United Nations International Research and Training Institute for the Advancement of Women (UNINSTRAW).

http://iknowpolitics.org/sites/default/files/ssr20and20gender_un20instraw.pdf

Talleres con perspectiva de género como acciones institucionales dentro de una IES

Nancy Granados Reyes, Héctor Francisco González Fernández y Cecilia Concepción Cuan Rojas

Resumen

Este artículo reseña una experiencia de intervención profesional sobre el taller "Reflexiones sobre género y autocuidado", que forma parte del Seminario Permanente de Estudios de Género y Feminismo de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Nuestro objetivo es exponer lo fundamental e imprescindible que se ha vuelto la creación de talleres con perspectiva de género y feminista, para combatir la creciente violencia arraigada en nuestra sociedad desde los espacios escolares hasta los medios de comunicación. Ya que de esta manera proporcionamos las herramientas teóricas necesarias para un involucramiento social distinto y preparado para enfrentarse con el sistema patriarcal vigente.

Palabras clave: Enseñanza superior, Feminismo, Taller educativo.

1. Introducción

El taller "Reflexiones sobre género y autocuidado" nació como un proyecto interdisciplinar desde el año 2015 como parte del Seminario Permanente de Estudios de Género y Feminismo de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la BUAP. No obstante, debido a la pandemia decidimos hacer una reestructuración para su impacto, por lo que en su primera emisión se volvió materia de investigación dentro de la Especialidad en Estudios de Género, Masculinidades y Diversidad; así como del Colegio de Lingüística y Literatura Hispánica de la FFyL de la misma institución universitaria.

De este modo, el primer paso del desarrollo de esta propuesta fue escuchar las necesidades del alumnado ante el contexto actual al que se enfrentan y, a partir de esos resultados, llegamos a dos conclusiones, por un lado, la imperiosa necesidad de capacitarle en materia de género, Feminismo y violencia. Y, por otro, atender a una petición expresa para abrir un espacio donde se hablen de estos temas y donde se puedan exponer sus dudas para aplicarlo a la vida cotidiana.

Con los elementos antes expuestos consideramos que lo más útil era ofertar un taller abierto que fuera voluntario y sin mayores requisitos académicos de ingreso más que formar parte de la comunidad universitaria, en consecuencia, se diseñó, programó y puso en práctica la primera fase de este taller.

En esta etapa el público meta fueron alumnas de la FFyL inscritas en la Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica. Tenemos claro que todas las personas viven violencia de género, sin embargo, la violencia

contra las mujeres es determinante en su desarrollo educativo, por ello, decidimos enfocarnos en el autoconcepto, el autocuidado y el empoderamiento femenino. Queremos crear espacios donde las compañeras puedan expresarse en un ambiente seguro.

Dicho lo anterior, queremos exponer que la segunda fase comprenderá trabajar con grupos mixtos donde también se aborden las masculinidades. Aunado a esto, en la tercera fase se propondrá la creación de un taller relacionado a la población diversa con especialistas que puedan aclarar las inquietudes que tienen respecto a temas específicos.

El diseño temático de la primera fase del taller partió de un diálogo con las alumnas participantes, en donde notamos la necesidad de reflexionar acerca de la violencia, pero también de llevar estos tópicos a otro nivel. Dado que, los propósitos fueron identificar la violencia y generar la reflexión acerca del empoderamiento, el autoconcepto y la culpa que implica para las mujeres desarrollarse en un sistema patriarcal. Por tanto, dentro de los principales objetivos de la primera fase, estaban dialogar y analizar distintos conceptos relacionados con la teoría de género y feminismo, los cuales están implicados dentro de diversos textos tanto literarios como en otros vinculados a medios de comunicación.

Por consiguiente, en este escrito proponemos la creación de talleres con perspectiva de género y feminista como una acción institucional fundamental para concientizar sobre la afectación que provocan diversas relaciones de convivencia agresivas. Los medios de comunicación fortalecen la estereotipación y la división

sexo genérica. Respecto a éstos Oneida Chirino expone:

> …se puede observar que la violencia de género es considerada como un hecho sin mayor problema, de modo que la refuerzan constantemente, conduciendo incluso a que se la asuma desde la infancia o la juventud, como un modo de vida, creando así patrones de conducta, gustos, lenguajes, formas de asumir y mirar al mundo tremendamente violentos. (p. 77-78).

A pesar de que dicha problemática se ha abordado en la Plataforma de Acción de Beijing y en la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) todavía es común que influya en el comportamiento y la instauración de conductas violentas en la sociedad.

2. Estado de la cuestión

2.1 Situación de violencia en la educación superior

Conforme a la Encuesta Nacional Sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] 2022) en Puebla 70.8% de mujeres mayores de 15 años han experimentado violencia a lo largo de su vida, ya que hubo un crecimiento de 6.5% en relación con el año 2016 (p. 7). Encima, el 41% denunció que sí ha sufrido violencia en los últimos 12 meses.

En el ámbito escolar los resultados a nivel nacional de la Endireh arrojan que el 32.3% de las estudiantes ha sufrido alguna forma de violencia, mientras que el 20.2% lo reporta en los últimos 12 meses (INEGI,

2022, p. 12). En cuanto a los tipos de violencia que se viven en la escuela, 18.3% denunció haber sufrido violencia física al menos una vez en su vida; mientras que 4.6% la reportó en los últimos meses. Referente a la violencia sexual, 17.9% la ha vivido, mientras que en los últimos 12 meses 13.7% (2022, p. 12).

Por otra parte, el porcentaje relativamente más bajo, en comparación con los otros indicadores, es la violencia psicológica con 17.5% de las mujeres que la han sufrido por lo menos una vez en su vida; mientras que en los últimos 12 meses el porcentaje es de 12.0% (2022, p. 12). Cabe resaltar que, debido a nuestra experiencia personal dentro del taller, consideramos que los índices de violencia psicológica pueden aumentar, dado que hemos notado que esta violencia es muy difícil de identificar para el alumnado, debido a lo cual es complicado que se denuncie o se reporte.

Como parte final de este apartado agregamos que los principales violentadores a lo largo de la vida escolar son los compañeros con 43.4%; mientras que en los últimos 12 meses es de 46.2%, con lo cual revelamos que los porcentajes más altos se detonan en las relaciones de convivencia cotidiana entre el alumnado (INEGI, 2022, p. 12). Helena Varela argumenta que: "La violencia es quizá una de las formas más explícitas de sujeción, porque no sólo implica la posesión de algo —o alguien— sino, sobre todo, porque implica la posibilidad de su eliminación" (p. 52), por lo que ésta no sólo es física y en las IES puede producirse en diferentes formas. El acoso en redes y el hostigamiento sexual son los más comunes y se disfrazan de

comentarios sutiles en las clases, incluso llegan a condicionar calificaciones o aumentos salariales.

2.2 Feminismo y perspectiva de género

El feminismo es definido de acuerdo con Nuria Varela como: "un discurso político que se basa en la justicia" (p. 10); así como también se considera una "teoría y práctica articulada por mujeres" que después de analizar sus contextos deciden acabar con las formas de violencia y discriminación que viven; por lo que se vuelve una herramienta para cambiar la realidad desde una perspectiva teórica y social (Varela p. 10). Con la cita anterior exponemos que el Feminismo como una herramienta teórica es necesario en las IES por la confluencia de aspectos que abarcan desde la convivencia cotidiana hasta el diseño curricular y el trabajo colegiado, donde es importante analizar estas formas de discriminación, ya que las IES tienden a ser espacios masculinizados.

Junto con el Feminismo se desprende el género, que para Lagarde más que una categoría es una teoría que abarca el estudio de fenómenos históricos construidos en torno al sexo; pero también analiza el orden sociocultural basado en la sexualidad que ha sido definida por el orden genérico. Dicho lo anterior, de acuerdo con Marcela Lagarde, la perspectiva de género permite analizar y comprender las características que se atribuyen a los géneros; así como los conflictos institucionales y cotidianos (p. 15), esto "incluye el análisis de las relaciones sociales intergenéricas (entre personas de géneros diferentes) e intragenéricas (entre personas del mismo género) privadas y públicas,

personales, grupales y colectivas, íntimas, sagradas, políticas."; esta perspectiva permite que se analicen las instituciones civiles y estatales; así como los mismos mecanismos pedagógicos (Lagarde p. 31).

Con las referencias de Lagarde evidenciamos que la perspectiva de género permite analizar las relaciones sociales y las instituciones mismas, pero además se discuten los mecanismos pedagógicos que se han institucionalizado y que en muchas ocasiones avalan prácticas docentes violentas que se fortalecen en el espacio educativo y que se normalizan por el colectivo estudiantil.

2.3 Violencia de género

La violencia de género que se vive en las Instituciones de Educación Superior es compleja, debido a que en los entornos educativos se reproducen formas de violencia que se permean en otros escenarios (Carrillo en Tlalolin,2017, p. 39). De acuerdo con la L*ey General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia* donde en el Artículo 5 fracción IV se define como: "Cualquier acción u omisión, basada en su género, que les cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte tanto en el ámbito privado como en el público" (p. 3).

Por su parte, Varela en "Las universidades frente a la violencia de género. El alcance limitado de los mecanismos formales" (2020) retoma la siguiente definición: "todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la

privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la vida privada” (ONU en Varela, p. 50). En conformidad con Eulogio Romero, en “Violencia, educación y universidad” (2017), la violencia es cotidiana y natural, además de que es algo aprendido socialmente (pp. 12-15). Del mismo modo, en el artículo “Para entender las manifestaciones de violencia en las IES” (2017), Rosalía Carrillo propone que la violencia deriva de la misma estructura donde estamos inmersos (teoría social), por lo tanto, las relaciones sociales, políticas, culturales y económicas generan desigualdad social, dando lugar a la violencia estructural y a la violencia sistémica (p. 23).

En el caso de las instituciones la violencia es multifactorial, puesto que intervienen elementos internos, psicológicos y externos como los medios de comunicación masiva o las redes sociales; de igual forma, factores ambientales y socioeconómicos. Aunado a estos elementos, en las universidades se cuenta con distintos actores como alumnado, personal docente y administrativo; e, igualmente, autoridades de diferentes niveles; donde confluyen distintas relaciones sociales y de poder en las que pueden permear diferentes modalidades de violencia que van desde lo físico, lo psicológico o hasta lo económico y, en algunos casos, hasta feminicida.

En consonancia con Bertha Tlalolin en “¿Violencia o violencias en la Universidad Pública? Una aproximación desde una perspectiva didáctica” (2017), una de las primeras acciones para contribuir a identificar la violencia en las IES consiste en analizar la normalización de las conductas violentas. Encima, el grado de

aceptación de estas violencias y ver si son consideradas como tal, dado que un fenómeno común en las convivencias estudiantiles es que se perciban como elementos de socialización las bromas hirientes, los golpes, los chistes y los apodos.

A partir de la información expuesta, nuestro planteamiento al diseñar el taller fue el que estuviera compuesto por varias sesiones que fomentaran la identificación de la violencia en las IES y en los medios de comunicación, para continuar con el análisis de elementos como el empoderamiento y el autoconcepto. Con ello esperamos que las asistentes identifiquen la violencia en su entorno y la evidencien, por ese motivo el impacto del taller no se limitará a las asistentes, sino que puede impactar en más personas en función de la participación de las compañeras.

2.4 Acciones en materia de género de la BUAP

En el caso de la BUAP se ha considerado la perspectiva de género en los planes de trabajo de la institución con el actual Plan de Desarrollo Institucional (2021-2025). Este ha sido diseñado con base en una serie de conferencias y foros, adicional a una atenta revisión de la *Ley General de Educación* y de la Agenda 2030 de la ONU. Por lo que en el Eje 1 "Gobernanza y gestión incluyentes, y con trato humano" se propone en el punto 6 del "proyecto detonador":

> desarrollar un plan de transversalización de género en las dinámicas universitarias, junto con un proyecto integral de prevención de violencia de género que

> incluya la sensibilización en todos los sectores sociodemográficos, para contribuir a generar una sociedad más equitativa e incluyente. (PDI, 2021, p. 20).

La Universidad se ha comprometido a diseñar un plan de transversalización que impacte a nivel social, ya que al egresar personas profesionistas con una perspectiva de género clara se puede influir en el entorno social. Además, se han impulsado diversas acciones para contribuir a erradicar la violencia y la discriminación, no obstante, pese a que sabemos el trabajo que falta por realizar, hay acciones concretas que favorecen la creación de espacios inclusivos y libres de violencia. Entre ellas se destaca la aprobación del *Protocolo de Género* (2019), el cual se ha ido actualizando año con año; así como la conformación de la Dirección Institucional de Igualdad de Género (Diige) en el 2020; del mismo modo, forma los programas que impulsa la Dirección de Acompañamiento Universitario al respecto. Resalta, también, la reciente creación del *Manual de lenguaje inclusivo* de nuestra institución publicado en mayo de este año, en él participaron la Diige y la FFyL.

Mientras tanto, en la unidad académica contamos con el Centro de Estudios de Género (CEG) fundado en 1995 y vigente a la fecha, de él se derivan: el Seminario Permanente de Género, la Especialidad en Estudios de Género, Masculinidades y Diversidad desde septiembre de 2021 y la aprobación de los posgrados de Maestría y el Doctorado en Estudios Feministas en 2022.

Respecto a acciones más específicas, se han incluido en el mapa curricular de la Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica materias como los Seminarios

Optativos: "Género y Comunicación", "Género y Literatura" y otros espacios de análisis desde la perspectiva de género. Con esto queremos mostrar el trabajo constante que, desde hace unos años, hay en la FFyL. Empero, tal como reconocemos, aún queda mucho por hacer, dado que, como asegura la Endireh, las mujeres siguen siendo las principales víctimas de violencia en espacios educativos como las universidades, y la BUAP no es la excepción.

3. Diágnóstico

El siguiente análisis es de carácter exploratorio porque nos interesó identificar la violencia de género como una problemática que se presenta dentro y fuera de la FFyL, con el fin de comprenderlo en mayor medida y poder brindar algunas líneas de acción para nuestro alumnado femenino.

En esta etapa de Diagnóstico se elaboró un instrumento en *Google Forms* para mayor manejo de las respuestas y rapidez para contestarlo. Es preciso destacar que, para el llenado del instrumento de análisis se les preguntó a las compañeras si estaban de acuerdo o no con la utilización de los datos derivados de dicho instrumento para fines de investigación a lo que todas respondieron de forma afirmativa. Dicho lo anterior, se realizó un examen diagnóstico con 27 preguntas para: 1) identificar las necesidades de las participantes en el taller y 2) tratar de encontrar un horizonte de búsqueda común mediante la obtención de información de primera mano y fidedigna. (ver Apéndice A. Diagnóstico).

En este primer encuentro participaron 21 mujeres, su escolaridad estaba entre medio superior y licenciatura terminada. La edad de las participantes oscilaba entre los 19 y los 28 años, la mayor parte proceden del municipio de Puebla, a excepción de tres personas provenientes de otra entidad federativa y dos originarias otros municipios del estado.

La primera parte del instrumento diagnóstico consistió en diez preguntas que buscaban recabar información personal (como nombre, correo electrónico, edad, escolaridad) y preguntas que pudieran brindar más datos relevantes sobre su sexo, grupo étnico o vulnerable y lugar de procedencia. Todas las participantes del taller son mujeres y la mayor parte están cursando la licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica. De la misma forma, cinco son de otras entidades federativas, cuatro pertenecen a un pueblo originario y el resto son de la ciudad de Puebla.

La segunda parte de esta evaluación contenía cuatro preguntas y tuvo como eje central el contenido teórico que las asistentes poseían al momento de ingresar al taller. Se les pidió que eligieran la respuesta adecuada para los siguientes conceptos: 'violencia de género', 'empoderamiento', 'autoconcepto', 'autoestima', 'estereotipos' y 'autocuidado'.

Los resultados ordenados de mayor a menor arrojaron que todas las estudiantes participantes acertaron sobre la definición de 'autoestima', mientras que para 'estereotipos' y 'autocuidado' se obtuvieron 20 de 21 respuestas correctas, 19 de 21 pudieron definir 'autoconcepto', 18 de 21 respondió bien la pregunta referente a 'empoderamiento'. No obstante, sólo 10

lograron establecer la relación entre 'violencia de género' y la opción adecuada, es decir, más de la mitad de las asistentes no tiene claro el término.

Asimismo, el diagnóstico mostró que nueve de las 21 participantes no sabían definir el concepto violencia de género, mientras que el resto sólo se enfocó a un aspecto como lo físico, lo sexual, las relaciones de opresión y las relaciones interpersonales. Igualmente, cuando se les pidió que identificaran en un texto los tipos de violencia, sólo 17 acertaron tanto en nombre y tipología, mientras que las cuatro integrantes restantes lograron observar las situaciones violentas, pero no les asignaron un lugar en la clasificación.

En la última parte, se les preguntó sobre algunas pautas sociales y posibles medidas que pudieran realizar después del taller. Sólo ocho de las 21 asistentes respondieron correctamente a la pregunta referente a sus relaciones de pareja. Cuatro de ellas creen que los comentarios machistas en el ambiente universitario son normales debido a la cultura, mientras que 17 responden acertadamente que esa afirmación es falsa. Para finalizar, las estudiantes pusieron énfasis en su salud emocional, en establecer límites, en ampliar el conocimiento sobre los derechos de las mujeres, en cómo y a quién dirigirse en caso de ser víctimas de violencia de género en la BUAP y en el estado de Puebla, además de fomentar el acompañamiento entre sus congéneres a manera de apoyo y respaldo. El llenado de dicho instrumento nos permitió planificar las acciones que deberíamos realizar, así como la organización de los temas del taller. Asimismo identificamos las principales problemáticas que debíamos atender con

el taller. Si bien las soluciones que nos planteamos para ocuparnos de dichas problemáticas son iniciales, consideramos que el hecho de concientizar al alumnado femenino es un paso importante para dar pauta a otras acciones más concretas como: conocer los pasos para levantar una denuncia por violencia, seguir dominando el tema, hasta socializarlo en otros ámbitos. Además, será importante identificar quien o quienes pudieran colaborar para responder ante tales atropellos sociales.

4. Propuesta del proyecto y limitantes

Como se ha expresado con anterioridad, el proyecto surge por la necesidad del alumnado (especialmente femenino), por conocer más sobre la violencia de género, las expresiones que puede tener y cómo poder evitarlas. Helena Varela expone que se da a partir de la condición de género, pero también se vincula con la dominación masculina (p. 52) por lo que era importante crear espacios donde las compañeras pudieran compartir sus dudas.

Lo anterior, nos permitió que nuestro alumnado femenino tome acciones adecuadas para reconocer e identificar las formas de violencia, evitar ponerse en riesgo, salvaguardar su integridad y, en algunos casos, emitir denuncias ante las instancias correspondientes tanto dentro como fuera de la institución. De la misma manera, para complementar esa información, se les ofrecieron temáticas que pudieran ayudarlas a adquirir información pertinente para identificar formas de violencia.

Conforme a la infraestructura del curso, queremos comentar que, a pesar de todo el apoyo ofrecido por nuestras autoridades y las características propias del mismo, se presentaron algunas limitantes como: grupos reducidos, la apertura de una sección masculina, temas de diversidades sexuales y la canalización con un profesional del área de la salud.

A) Grupos reducidos: debido a su propia naturaleza, el taller exige cierto grado de confianza y cercanía con el alumnado, por lo que es necesario que sean grupos reducidos de entre 15 y 20 estudiantes para que se facilite la interacción, de modo que las personas participantes se sientan cómodas al externar sus dudas o hacer algunos comentarios. Esto no se podría lograr si las charlas se daban en un auditorio porque quedaría solamente en un ámbito informativo y/o expositivo.

B) Apertura de una sección masculina: en un primer momento se pensó abrir el taller solamente para el alumnado femenino por la inquietud que generaba saber más sobre ciertos temas, sin embargo, algunos estudiantes del género masculino externaron su interés en participar. Se tiene proyectado para meses posteriores abrir un curso destinado para este sector con el fin de revisar las mismas temáticas, pero adaptado a sus intereses y necesidades, como, por ejemplo, hablar sobre nuevas masculinidades.

C) Es difícil abarcar con mayor profundidad el tema de diversidades sexuales: en este sentido, el alumnado también tiene inclinaciones y disposición, empero, como se explicó líneas atrás, se proyecta ofrecer otro taller con temáticas y especialistas que satisfagan sus inquietudes.

D) La canalización a un profesional de la salud: es importante aclarar que este curso no pretende reemplazar una terapia psicológica, mas, es posible que surjan situaciones que queden fuera de nuestro alcance. Lo conducente sería canalizar a ayuda psicológica por parte de la FFyL o bien, apoyo institucional en el Departamento de Atención al Bienestar Emocional en la Dirección de Acompañamiento Universitario (DAU).

5. Desarrollo

El taller "Reflexiones sobre Género y Autocuidado", propuesto dentro de las actividades del Seminario Permanente de Género y Feminismo, está constituido por seis sesiones de cuatro horas cada una, que se desarrollarán a lo largo de los meses de abril a noviembre de 2023, por lo que, hasta la escritura de este trabajo, se han efectuado las primeras dos, tituladas "Violencia de género" e "Identificación de violencias en medios masivos". Empero, en lo sucesivo, se tiene pensado ampliarlo a más sesiones con una temática variada. En dichas sesiones se llevará a cabo un estudio teórico conceptual como contenido de éstas.

La primera sesión fue impartida por la doctora Nancy Granados, y se abordaron conceptos significativos como: violencia, género, perspectiva de género. También, el ubicar en escenarios específicos las manifestaciones sexistas o discriminatorias que pudieran presentarse en Instituciones de Educación Superior. De igual modo, se presentó una tipología de las formas de violencia más recurrentes en universidades o centros universitarios. Al finalizar se les preguntó las razones

por las que se inscribieron y 10 alumnas contestaron que para conocer más sobre el tema. Sus expectativas fueron altas ya que siete alumnas deseaban profundizar y otras siete aplicar en un contexto los conocimientos adquiridos.

Por último, en esta primera reunión se establecieron las bases teóricas que se trabajarán a lo largo del taller; 15 alumnas están de acuerdo con los contenidos seleccionados, sin embargo, está muy presente la necesidad de dar más espacio al diálogo, ser escuchadas, y analizar más ejemplos sobre la vida cotidiana.

Por su parte, la sesión dos se dividió en dos. En la primera las estudiantes se reunieron con representantes de la Dirección Institucional de Igualdad de Género de la BUAP para dialogar sobre el proceso para interponer una queja ante dicha institución, indistintamente, se les indicó el acompañamiento que brinda la dependencia y los servicios que oferta. En la segunda parte, se revisaron las diferentes vertientes que adopta la violencia en medios de comunicación masiva, para identificarlas, ejemplificarlas y algunas medidas para evitar caer en ellas.

Para la sesión número tres, titulada "Empoderamiento individual y colectivo", se les pedirá a las asistentes que reflexionen y propongan alternativas para solucionar problemáticas de discriminación y violencia de género. Igualmente, se aterrizarán las ideas en estrategias que ponderen el diálogo, la igualdad y la solución pacífica de los conflictos. Con lo expuesto, se persigue que las estudiantes creen mecanismos que eviten la reproducción de esas conductas para que logren resolverlas con asertividad en beneficio de la comunidad estudiantil.

En la sesión cuatro, “El discurso de la culpa y la responsabilidad”, se propone un ejercicio reflexivo para discernir entre dos términos que socialmente pueden producir confusión. Además de (re)pensar cómo la presión social utiliza la frontera borrosa que hay entre ambas palabras para aprisionar a la mujer en ciertos estigmas y estereotipos machistas. En esta reunión se busca que las asistentes analicen el presente, su contexto y su situación para observar estas prácticas e intentar modificarlas bajo los preceptos de la libertad y del conocimiento.

En la penúltima sesión, “Autoestima y Autoconcepto”, se reflexionará sobre la manera de visualizarse, de conocerse y de pensarse. La parte importante de esta sesión se encuentra en informarse cómo construir un concepto propio que fomente y haga crecer la autoestima de las participantes lejos de moldes y estereotipos heteronormados y masculinizados. Es decir, una imagen que, alejada de los modelos sociales, les otorgue seguridad sobre sus actos, su cuerpo y sus decisiones a las alumnas del taller.

Por último, en la sesión seis, “Decir ‘NO’, poner límites y pensar un plan de vida”, las participantes discurrirán sobre la importancia y necesidad de establecer límites y aprender a expresar sus emociones con firmeza, pero atendiendo y respetando tanto el contexto donde se encuentran, así como su bienestar personal. En ese tenor, se estudiarán formas de comunicarse asertivamente para buscar llegar a las metas del taller: autocuidado, autoeficacia y autoconcepto.

6. Conclusiones

La violencia de género en sus tipos y modalidades está presente en las estructuras sociales y, por ende, en los espacios académicos. Es una realidad vigente que se genera con elementos multifactoriales y sus alcances llegan a anular la imagen de autoconcepto personal que se tiene. Por ello, con la implementación de este taller se propone estudiar la violencia, pero llevar los contenidos a otros elementos que le permitan al alumnado femenino identificar herramientas teóricas con las que tengan un desarrollo distinto y que las preparen para enfrentarse al sistema patriarcal vigente.

Los resultados más relevantes respecto al taller los podemos observar en las últimas preguntas del cuestionario aplicado a las asistentes (ver Apéndice B. Gráficas). En ellas se refleja que 14 respuestas de las estudiantes están más interesadas en mantener su salud emocional, fijar límites tanto a la pareja como a la familia y poder decir 'No' sin sentir culpa; por otro lado, cuatro se inclinan por la importancia de crear un espacio público seguro.

Igualmente, después de estas sesiones, 17 participantes han decidido tomar acciones con otras mujeres, dos siguen indecisas y dos más no respondieron. Conforme al primer grupo, las acciones se centran en mostrar apoyo emocional cuando sea requerido, construir espacios públicos seguros, proporcionar acompañamiento a sus congéneres en denuncias o quejas ante autoridades, el activismo social y la divulgación de la violencia de género contra la mujer por medio de la escritura y su difusión.

Es decir que, por lo menos, en las mujeres que asisten al taller, la toma de postura política y la sororidad para con otras mujeres son preocupaciones importantes que se observan no sólo en los comentarios vertidos a lo largo de estas clases, sino en su pensar y en la realización de acciones que eviten que estos patrones machistas y patriarcales continúen afectando a más mujeres cercanas a ellas.

Consideramos que la experiencia de este primer taller abrirá nuevos espacios para enriquecer de manera interdisciplinaria los perfiles de egreso del alumnado femenino, y, posteriormente, del masculino y otras diversidades. De la misma manera se sugiere la especialización de la planta docente en estas temáticas, para validar tanto sus inquietudes, como su desarrollo social y profesional para apoyar al estudiantado.

7. Referencias

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2021). *Plan de Desarrollo Institucional (2021-2025)*. Disponible al público vía internet en: https://repositorio.buap.mx/rcsocial/public/inf_public/2022/0/2021_2025_PDI_vExtensa.pdf

Cámara de Diputados del Congreso de la Unión (2022). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, México.

https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf

Carrillo, R. (2017). Para entender las manifestaciones de violencia en las IES en M. Casillas, J. Dorantes y V. Ortiz (coords.*), Estudios sobre la violencia de género en la universidad,* Capítulo 1 Violencia y Educación (pp. 19-32). México: Biblioteca Digital de Humanidades.

Chirino, O. La violencia de género y los Medios de Comunicación Social. ENCUENTROS 11, (pp. 69-92).

Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico

Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI. (2022). *Violencia contra las mujeres en México Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares ENDIREH 2021*. México: INEGI.

Lagarde, M. (1996). El género. La perspectiva de género en *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia.* (pp. 13-38) España: Ed. horas y HORAS, España.

Organización Mundial de la Salud, OMS, (15 de mayo de 2023). *Prevención de la violencia*. Recuperado de: https://www3.paho.org/

Romero, E. (2017). Violencia, educación y universidad en M. Casillas, J. Dorantes y V. Ortiz (coords.*), Estudios sobre la violencia de género en la universidad,* Capítulo 1 Violencia y Educación (pp-12-18). México: Biblioteca Digital de Humanidades.

Tlalolin, B. (2017). ¿Violencia o violencias en la universidad pública? Una aproximación desde una perspectiva sistémica. *El Cotidiano, 206,* (pp. 39-50).

Varela, H. (2020). Las universidades frente a la violencia de género. El alcance limitado de los mecanismos formales. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 65 (238). https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.238.68301

Varela, N. (2008). *Feminismo para principiantes* (pp. 9-16). Barcelona: Ediciones B, España.

Apéndice A. Tabla de Frecuencia

Diagnóstico

¿Qué es violencia de género?	Frecuencia
Es un patrón de comportamiento abusivo y coercitivo hacia una persona por su género.	10
Hace referencia a cualquier acto con el que se busque dañar a una persona por su género.	10
No tengo claro el concepto.	1
¿Qué es empoderamiento?	Frecuencia
Es un proceso en el que las mujeres transitan de cualquier situación de opresión a un estado de conciencia, autodeterminación y autonomía.	18
No tengo claro el concepto.	2
Se trata de dar poder a las personas como una solución rápida para abordar desigualdades.	1
¿Qué es autoconcepto?	Frecuencia
Es la imagen personal que tenemos, es decir, la manera en que nos percibimos y evaluamos.	19
Es una percepción objetiva y precisa de quienes somos en realidad. Es inmutable y fijo.	2
¿Qué es autoestima?	Frecuencia
Es un estado completo de bienestar que tiene en cuenta los aspectos sociales, físicos o psicológicos.	21
Cuando alguiente cela en una relación es por...	Frecuencia
Control	8
Inseguridad	13
¿Es normal que se hagan comentarios machistas dentro del aula porque es nuestra cultura?	Frecuencia
Falso	17
Verdadero	4
¿El sexo y el género es lo mismo?	Frecuencia
Falso	20
¿Qué son los estereotipos de género?	Frecuencia
No tengo claro el concepto.	1
Son las ideas, cualidades y expectativas que la sociedad atribuye en función del género.	20
¿Qué es el autocuidado?	Frecuencia
Capacidad que tienen los seres humanos para cuidar de sí y respetarse a sí mismos.	20
Es considerarse primero en algunas ocasiones o solo en momentos de crisis.	1
¿El cuidado de las demás personas debe ser una prioridad para mí?	Frecuencia
Falso	17
Verdadero	4
Tu participación en las sesiones, ¿te llevó a realizar alguna acción para tu cuidado personal? Elige qué aspecto:	Frecuencia
Espacio público: Seguridad de tránsito, cuidado en redes sociales digitales, otro.	4
Redes de apoyo: Inicie relaciones en un grupo de apoyo, inicié terapia/acompañamiento psicológico, amplié mis redes sociales personales.	2
Salud emocional: Puse límites a relaciones/situaciones que me hacen daño, inicié/fortalecí acciones para fortalecer mi amor propio, reconocí daños emocionales y empecé a trabajar en	14
Salud física: Estudios médicos preventivos, nutrición, salud sexual y reproductiva, ejercicio, otro.	1
¿Ampliaste tus conocimientos sobre los derechos de las mujeres?	Frecuencia
No	4
Si	17
¿Sabes qué hacer en caso de violencia de género en la BUAP?	Frecuencia
No	17
Si	4
¿Sabes qué hacer en caso de violencia de género en Puebla?	Frecuencia
No	18
Si	3
Tu participación en las sesiones, ¿te llevó a realizar alguna acción para el cuidado con otras mujeres?	Frecuencia
No	2
Si	17
Si anotaste que sí, elige qué aspecto	Frecuencia
Espacio público	5
Salud emocional	13
Si elegiste alguna de las opciones anteriores, contesta la siguiente pregunta. Esta actividad con otras mujeres es de:	Frecuencia
Acompañamiento	10
Activismo sobre uno de los temas abordado	4
Escribir y publicar sobre ello	1
Utilizar el arte como protesta o propuesta	1
Vinculo a espacios que modifican marcos legales	1

Apéndice B. Gráfica

Tu participación en las sesiones, ¿te llevó a realizar alguna acción para el cuidado con otras mujeres?

Si	17
No	2



Si anotaste que sí, elige qué aspecto (0 punto)

Espacio público	5
Salud física	0
Salud emocional	13
Otro	0



Juegos y violencias estructurales en niñxs de la Ciudad de México

Mónica García Contreras

Resumen

Este trabajo presenta resultados de una investigación cuyos objetivos fueron dar cuenta de los tipos de violencias estructurales que inciden en los juegos de un grupo de niñxs de la Ciudad de México, identificando elementos discursivos/significativos primordiales, sesgos o sentidos de género, así como advertir sobre la incidencia de ello en sus formaciones subjetivas. El referente empírico se constituye de veinte entrevistas semiestructuradas realizadas durante 2020 y 2022 por medio de plataformas digitales. La perspectiva analítica retoma los estudios de género y juegos y el Análisis Político del Discurso.

Palabras clave: violencia, juegos, género.

Introducción

En la actualidad mexicana, como en la de muchos países del mundo existen y se padecen diversas violencias estructurales, derivadas de procesos de articulación social, los cuales generan afectaciones en las oportunidades de vida, bienestar, subjetividad y/o libertad de la gente. Como apuntan (La Parra & Tortosa, 2003, p. 63) la nomenclatura "violencia estructural" no es única, pues también se habla de violencia sistémica, ocultada, indirecta o institucional.

En este sentido, al hablar de violencia, es necesario hablar también del poder, distinguiéndole de términos como pobreza o desigualdad, en tanto que

> "El término violencia estructural contiene una carga valorativa y explicativa determinante: la deprivación se define como el resultado de un conflicto entre dos o más partes en el que el reparto, acceso o posibilidad de uso de los recursos es resuelto sistemáticamente a favor de alguna de las partes y en perjuicio de las demás". Al calificar esta situación como violenta, además, se descarta la posibilidad de buscar mecanismos de legitimización de la desigualdad en la insatisfacción de las necesidades. (La Parra y Tortosa, 2003, p.63).

En cuanto a la comprensión de la violencia estructural hay que señalar que, en México, desde hace más de una década la seguridad está militarizada, buscando las autoridades controlar territorios y poblaciones, por el recrudecimiento de la violencia que hay, como consecuencia de la fuerza que ejercen diversos grupos de narcotraficantes diseminados en el país, como consecuencia

del deterioro del modelo de regulación de dicha actividad, que ha dejado al día de hoy centenares de miles de muertxs y miles de desaparecidxs (Pereyra, 2012).

Además, la violencia ejercida contra las mujeres que tiene su origen en la minusvalorización social y cultural de las mismas es de los temas más preocupantes en nuestro país y a nivel internacional. La supuesta superioridad masculina funge como base para que se cometan actos violentos en contra de las mujeres en todos los ámbitos, cuestión que se agudizó durante la pandemia, ya que los delitos como la trata de personas, la discriminación y el feminicidio, crecieron (ONU, s/f).

Por otra parte, de acuerdo con Treviño (2017, p.22) en México hay distintas aproximaciones para el estudio de la violencia en las escuelas, ya que hay diversos temas asociados a la misma, así como un incremento de los actos que la constituyen. No obstante, las temáticas más abordadas son el acoso escolar y las dinámicas de convivencia en las escuelas (disciplina, discriminación, racismo y violencia de género) y, en últimas fechas, las que se relacionan con actividades delictivas que rodean a las instituciones escolares. Hay también estudios acerca de la legislación y las normativas, de la dimensión educativo-pedagógica de la violencia y sus impactos en el aprendizaje, de la formación del profesorado, la participación social en la identificación y resolución del problema, entre otros. No obstante, destaca el autor, aún falta conocer más acerca de los procesos de significación y de las implicaciones que tiene la exposición a la violencia en y en torno de los centros educativos en la constitución de la subjetividad.

En este sentido, el presente trabajo intenta dar cuenta de una dimensión muy poco abordada en México, la de la influencia de las violencias estructurales en los juegos de la niñez, en correlación con la constitución de su subjetividad. Se intenta producir nuevo conocimiento a partir de las voces de niñxs de la Ciudad de México quienes fueron entrevistadxs entre 2020 y 2022.

El referente empírico consta de veinte entrevistas semiestructuradas a distancia por medio de plataformas digitales (seis entrevistas a niñas y cinco a niños quienes iniciaban o cursaban el quinto año de primaria en la Ciudad de México y a ocho madres y un padre de familia) abarcando tanto la época anterior a la pandemia por COVID SARS 2, así como la relativa a la época de confinamiento. Lxs niñxs pertenecen a dos escuelas primarias. Una privada ubicada al sur de la Ciudad y otra pública, ubicada en la zona Centro.

Perspectiva teórico-conceptual y analítica

El género y el juego

Este trabajo retoma al género como una categoría de análisis teórico-histórica y política que lo muestra como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y una forma primaria de relaciones significantes de poder (Scott, 1996), con una preocupación central en la condición subordinada de las mujeres y sus consecuencias. Así es que también la perspectiva se imbrica con una

posición ética feminista que intenta concebir y vivir el poder de nuevas formas para lograr la emancipación de las mujeres y que reconoce el contexto y la realidad concreta, en articulación con una crítica cultural, teórica e ideológica que prefigura modos de relación humana sin dominación ni exclusión, permitiendo el desarrollo de las capacidades y potencialidades de todas las personas a través de la crítica al sistema de poder patriarcal (Carosio, 2007). Se parte, por tanto, de la base que las relaciones sociales continúan afectadas por un sistema simbólico imaginario de dominación, que subordina a las mujeres (Serret, 2008).

Se entiende también que lo femenino y lo masculino se da a partir de una relación imbricada, cultural e histórica y que entre las prácticas discursivas preponderantes que actúan como "tecnología del género" (Lauretis, 2000), se encuentran el sistema educativo, el cual utiliza la cultura hegemónica para nombrar, definir y representar la feminidad (o la masculinidad).

En los juegos existen categorías que muestran los géneros como manifestación de la estructura lógica del pensamiento occidental, fundamentadas en el binarismo ontológico de Platón, lo que a su vez produce jerarquizaciones que correlacionan polos positivos con otros polos positivos y polos negativos con otros negativos, lo que autoriza la jerarquía y la legitima.

Se parte además de la idea de que los juegos son una actividad lúdica imprescindible y, como forma de socialización, posibilitan el desarrollo, la ampliación, la expresión y la comunicación en relaciones. Son un medio primordial para el aprendizaje y, por tanto, un espacio propicio de indagación, ya que muestra la manera en

que lxs infantes están viviendo y significando las violencias estructurales y evidencian la manera en la que las reproducen, las naturalizan, las resignifican, o las rechazan.

Es necesario analizar los instrumentos culturales que generan, mantienen y potencian el proceso de inculturación y asunción de la violencia como fenómeno social inerradicable o como un elemento natural de las relaciones humanas.

De acuerdo con Díez (2007, p.128) desde la década de los ochenta, uno de esos instrumentos culturales son los videojuegos, siendo un fenómeno mundial de masas, son agentes socializadores que transmiten valores e ideas. Además, influencian y conforman la visión de la realidad. Los videojuegos, en este sentido, constituyen medios por los que la niña, el niño o el niñe comprende el medio cultural que le rodea. Aunado a lo anterior representan simbolismos sociales y construcciones culturales de nuestro contexto.

En concordancia con lo anterior hay que considerar también que, durante los primeros años de vida, como la que se corresponde a la edad de lxs niñxs que aquí se retoman (10-11 años), ya hay una socialización de los roles de género importante derivada de sus entornos familiares y sociales, así como del propio sistema escolar que, si bien muy poco a poco ha ido incorporando la perspectiva de género en sus bases, todavía no llega a transformar muchas de las dinámicas sexistas, quedando aún lejos el horizonte de equidad en las escuelas (García, 2017, p.228). Por tanto, la niñez que aquí se retoma aún no ha recibido plenas oportunidades de desarrollo en la transformación de las prácticas

sesgadas por género en sus ámbitos de inserción. Por otro lado, tampoco hay que olvidar que la niñez se encuentra inmersa en diversas fuentes de información y estimulación que propician mayores posibilidades de socialización e integración, de acuerdo con el medio social en el que se desenvuelven, dichas fuentes pueden ser potencialmente perpetuadoras del sistema de género androcéntrico y patriarcal, al mismo tiempo que en sus realidades se enfrentan a graves problemas como la pobreza, la discriminación, el aislamiento y la violencia que laceran la convivencia social y los derechos más elementales en el ser, sobre todo en contextos de exacerbación de las desigualdades y la inseguridad, como el mexicano.

Con base en lo anterior se pretende analizar lo que lxs niñxs expresan acerca de los juegos, (incluyendo a los videojuegos) y como los significan, ya que son derivaciones directas de las estructuras simbólicas, culturales, y de género que pueden estar reproduciendo, perpetuando o profundizando violencias estructurales de nuestro país, ya que en buena parte como posibles receptorxs y consumidorxs de esa violencia, la pueden estar reproduciendo en sus esquemas de comprensión de la realidad, en sus comportamientos y en sus pautas de relación.

El Análisis Político del Discurso

Se retoman para la discusión y las reflexiones algunos elementos del Análisis Político del Discurso el cual desedimenta conceptos tradicionales de educación que la reducen al ámbito de lo escolar, reactivando diver-

sidad de contenidos, estrategias, agentes, espacios sociales y dispositivos mediante los cuales no sólo se forman los sujetos, sino que se introducen en entramados simbólicos y se relacionan con otros.

En esta perspectiva Buenfil (2017, p. 41) señala que

> junto a las formas, estrategias, contenidos, dispositivos y agencias que deliberadamente y de facto, han sido promotoras de la formación de los sujetos, los actos educativos ocurren también de facto, sin haber sido diseñados ex profeso, para tal función, y ello permite aprendizajes valiosos o no, de forma incidental o no prevista, lo cual también interviene en la formación de las subjetividades.

De este modo se comprende al juego de lxs niñxs como espacio privilegiado de aprendizaje en tanto involucra, diversos aspectos de la existencia humana como lo emocional/afectivo, lo relacional, lo cognitivo y motor, entre otros. Además de que tiende a ser impulsor, incorpora el placer y tiende a involucrar a la niñez en el mundo físico y social que le rodea.

Por otra parte, el APD se centra en el carácter significativo de prácticas y objetos dentro de sistemas o cadenas discursivas amplias, sin separarlos de la vida y configuración social (Buenfil, 1994, p. 8, 9), por lo que permite distinguir las formas en que los sujetos se constituyen dentro de esos sistemas de significación con base en los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico.

En consecuencia, los sentidos que dan lxs niñxs al juego pueden ser derivados y comprendidos a partir de dicha perspectiva analítica, pues si bien se retoma al gé-

nero como una mirada fundamental, existen violencias estructurales de otro orden, mismas que serán también abordadas en cuanto significaciones implicadas en los juegos que interpelan de diversos modos las subjetividades de lxs niñxs entrevistadxs.

Análisis

Juegos antes de la pandemia

En cuanto al uso de espacios escolares para los juegos inicialmente lxs niñxs entrevistadxs dijeron compartir los mismos de forma equilibrada. Así mismo, mencionaron que jugaban juntos y juntas la mayoría de las veces. Por lo general, juegan en los recesos escolares a "encantados", "atrapadas" "a saltar la cuerda" y "gallinita ciega". No obstante, las diferencias de género, se aprecian en algunos aspectos:

> Jorge: Pues en los partidos a veces si hay barridas y broncas, porque alguien no está de acuerdo…las niñas no se pelean y los niños, esos sí seguido...a veces no estamos de acuerdo, pero si no entienden razones, pues se aguantan.

Como es posible advertir, para Jorge no es anormal el que se presenten broncas entre los niños. Incluso sus palabras sugieren que, si no se llega a un acuerdo, hay una especie de castigo relacionado con la expresión "se aguantan", el cual podría implicar que deban soportar las peleas y las dinámicas fuertes del juego. En este sentido, es posible advertir correlación con modelos de masculinidad hegemónica, en tanto los niños

juegan, desde la perspectiva de el entrevistado con base en la fuerza y la violencia física, lo cual es advertido como parte de su ser.

Conell (2001, p.165) respecto a ello menciona que en las escuelas y particularmente a través del deporte y juegos como el de futbol usan el dispositivo de la sociedad de consumo, para definir la masculinidad hegemónica. Destaca que no sólo el equipo de futbol, sino que también la población de la escuela como un todo, usan el juego para elogiar y reproducir los códigos de género dominantes. El juego determina de manera directa que un patrón de desempeño agresivo y autoritario es la forma más admirada de masculinidad e, indirectamente, marginaliza a otras.

Cabe mencionar que, desde la mirada de Jorge, las niñas no se pelean, por lo que también aquí, vemos una apreciación generizada de las mismas en el juego. Aludiendo por oposición a que las niñas son tranquilas, una cuestión analizada por Stanley (1995) y la cual se indica que en general entre el profesorado y el alumnado existe la creencia de la tranquilidad de las chicas, lo cual, no sólo no se sostiene en la realidad, sino que incluso es utilizado por ellas como estrategia de sobrevivencia en la escuela y sus obstáculos.

En el caso de las niñas entrevistadas varias (tres) dijeron que les gusta jugar al futbol en la escuela, lo cual es relevante en tanto ellas van ocupando espacios que antes no ocupaban y, sobre todo, van saliendo del rol de meras espectadoras y alentadoras de jugadores.

Otro aspecto con diferencias de género en la escuela tiene que ver con la persistencia de la división por sexos en el juego, cuando lxs estudiantes llevan sus

juguetes a la misma, ya que hay marcadas distinciones en su uso, lo que hace que, por ejemplo, las propias niñas se excluyan de ciertas dinámicas o que también excluyan a los chicos:

> Azul: Bueno las niñas a veces si nos hacemos a un lado y nos ponemos a jugar. Es que los viernes nos dejan llevar juguetes a la escuela, entonces nos llevamos los juguetes y los niños, pues se ponen a jugar con sus juguetes, pero traen muñecos y balones y como que las niñas nos excluimos y jugamos con las muñecas y a veces llevamos libreta y nos ponemos a dibujar y así…o sea como que cuando llevan los juguetes, los niños les dicen ¿quieren jugar? y ellas como que "no, prefiero jugar sola con las niñas". A veces, cuando los niños nos piden y nos dicen que juguemos con ellos yo sí les digo que sí, porque digo: si ellos nos lo están pidiendo, es porque quieren jugar con nosotras. Y yo si quiero jugar con ellos, pero a veces no me dan tantas ganas y le digo ahorita, no, otro día.

Aunque cabe la posibilidad de que por preferencia las niñas elijan jugar sólo entre ellas, sabemos que las preferencias se ven influenciadas por los patrones de género que delimitan lo apropiado para unas y para otros. Así mismo, el uso estereotipado de cierto tipo de juguetes como balones y muñecos de acción, en los niños y muñecas y libretas para dibujo en niñas persiste en esta narración de Azul quien, a pesar de ello, intenta incorporarse de vez en vez con sus compañeros, pero en ocasiones carece de entusiasmo en ello. En este sentido, cabe la posibilidad de una elección libre del juego y el juguete, pero también la presencia de un cansancio en batallar con la opinión de las demás niñas.

En otro punto, en algunos niños, aparece un cambio de actitudes respecto al juego con sus compañeras, pues se expresa el gusto de compartir con ellas e incluso el desarrollar actividades que implican cuidado, conversación y rechazar los juegos de ciertos niños varones.

> Andrés: Yo juego un juego con mis amigas que se llama Domi y es que tienes que crear una casa y también puedes este adoptar un bebé y adoptar una mascota. No me gusta jugar como algunos niños, pero nos gusta platicar así en el recreo.

Aunque pareciera que el jugar a la casa, platicar y adoptar un bebé no cabría en las formas del ser hombre, desde una perspectiva hegemónica, para Andrés ello es divertido y parte de lo que le gusta hacer, lo cual nos habla de una diversificación en los gustos de juegos en algunos niños entrevistados. Así, hay una manifestación clara de que a Andrés no le gusta jugar como algunos otros niños, lo que es un avance en tanto hay distanciamiento de ordenamientos de género en ese ámbito, así como un empoderamiento de sí mismo al reivindicar lo que sí le importa y prefiere.

También hay niñas a quienes no les gusta jugar con otras niñas porque implica el forzamiento a ser un tipo de niña femenina, preocupada por la apariencia, la popularidad en términos románticos y la edad.

> Alicia: Yo no juego con niñas, sólo con los niños, porque con las niñas juegan raro, se comportan como si fueran muy adolescentes, realmente muy hermosas, muy populares. Tenía una muy amigota y con su comportamiento adolescente porque dos chicas llegaron y se la llevaron al "túnel de la adolescencia", y mi

> amiga me cambió por eso así se acabó la amistad con ella. Se comportan como "soy la más bonita, la más hermosa". Como si fueran las típicas adolescentes de las telenovelas. Y "Miren ese chico está bonito", y cuando llego y digo ¿quieren jugar fut? Dicen: "Eso no, es para niños pequeños"

Desde una perspectiva de género esto es muestra también de la resistencia que puede haber en las niñas actuales a los mandatos de género que aún persisten, como los correlacionados al ser preponderantemente bellas, idealizar relaciones románticas y centrarse en el ser "mujeres objeto de admiración estética". Alicia, no obstante, es al parecer, rechazada por sus compañeras al invitarlas a jugar futbol, además de que la estigmatizan con la figura de que eso "es para niños" pequeños, lo cual también nos habla de una falta de sororidad con ella.

Juegos durante la pandemia

De las entrevistas se deriva que durante la pandemia las niñas jugaron solas, con sus mascotas, con sus familiares y en pocos casos con amigxs cercanos a los Playmóbil, jugaron a los unicornios, a los muñequitos que van a París y ante las cámaras de los celulares con sus muñecos. También jugaron juegos de mesa (turista, uno, dominó, memorama, adivina quién, damas chinas, lotería, rompecabezas, etcétera).

Dichos juegos significaron un respiro ante el aburrimiento en la pandemia, así como, en algunos casos, un acercamiento con los miembros de su familia, sobre todo con sus mamás y en pocos casos (dos) con sus papás.

En el caso de cuatro niñxs es importante destacar que sus padres y madres viven separadxs, por lo que fue particularmente difícil el periodo de pandemia, ya que implicó tensiones adicionales, así como el traslado constante hacia otras casas, enfrentarse a contextos y personas a las que estaban poco acostrumbradxs y, también emociones como la tristeza y la angustia.

> Andrés: en la pandemia me sentí mal porque no jugaba con mis amigos y en las clases también porque a veces se le trababa mucho el internet a la maestra y así. No tengo mascotas porque tengo que vivir una semana con mi papá y otra con mi mamá y entonces tendría que estar moviéndolo…tampoco salgo a jugar porque no hay patio ni nada.

En este sentido, quiero destacar que, si bien los juegos son a veces considerados espacios para el esparcimiento, la relajación y el aprendizaje, también es cierto que generan por su ausencia desesperanza y consciencia distinta sobre cosas que adquirieron una importancia que antes no tenían como ahora.

Trasladarse de una casa a otra por semana, si bien puede verse como un cambio positivo de escenarios, también implica condiciones que imposibilitaron a Andrés divertirse como le gustaría, como jugar con una mascota. Por otra parte, se advierten violencias estructurales en la narrativa primeramente por el confinamiento que trajo la pandemia, la falta de acceso a una vivienda con espacios para la dispersión o para el juego de movilidad corporal y la obligatoriedad de trasladarse de una casa a otra y sin libertad para él. También se identifica la dificultad que para algunos niñxs y escuelxs hubo en las clases a distancia.

En otros casos lxs niñxs mencionaron como elementos de juego primordiales durante la pandemia, los videojuegos, los cuales tuvieron la posibilidad de jugarse de manera individual o de forma compartida en línea tanto compañerxs, amigxs, familiares, y también con personas desconocidas, tanto por niñas, como niños. En este sentido, se puede decir que hubo una mayor equidad en las relaciones entre niños y niñas en los juegos.

Sin embargo, en algunos casos los contenidos de los videojuegos que juegan las niñas hay una cierta continuidad con las formas de ser "femeninas" tradicionales en México, pues los juegos son frecuentemente acerca de cuidar un gatito, tener una casita y tener otras mascotas que cuidar, salir, hacer el súper, volverse bebé, etc. En esta misma perspectiva, las niñas mencionaron hacer en sus casas manualidades, bordados y elaborar vitromosaicos, lo que se relaciona también con las actividades que desde hace décadas se consideran propias para las niñas.

Algo que sorprende es que dos de las niñas dijeron ser youtubers y subir videos de sus animaciones, dibujos e historias semanalmente:

Aquí me parece pertinente advertir la relevancia que están teniendo las redes sociales en la vida de las niñas y el cómo buscan por estos medios, así sea desde una perspectiva lúdica, el difundir lo que hacen y el tener seguidorxs de sus publicaciones, lo cual, antes no se encontraba como relevante en el mundo simbólico de las niñas. Si bien, esto puede ser desde una perspectiva de uso de tecnologías, benéfico para el desarrollo de su creatividad, de su sociabilidad e incluso de sus metas

a futuro, también abre importantes interrogantes como las que tienen que ver con ¿quiénes son sus seguidores? ¿Cómo interactúan con ellxs? ¿Qué peligros podrían tener al exponerse públicamente en medios electrónicos?

Se dio, por otra parte, información acerca de algunos videojuegos violentos que han transformado la subjetividad de niños, compañeros de las niñas entrevistadas:

> Alicia: Tenía un amigo que juega mucho ese tipo de juegos: ”Fortnite” y es muy violento. En la vida real piensa en matar y ¡ay, yo soy el rey!... Tuvo una época de amigo, éramos felices y jugábamos juegos, hacíamos chistes, pero ahora es muy violento y no le hace caso a nadie y sólo se la pasa jugando Fortnite.

Cabe mencionar que Fortnite es un videojuego que permite hasta a 100 personas participar juntas en una partida. Los jugadores o jugadoras se dejan caer en el mapa del juego y deben competir para ser el último en quedar de pie matando a todos los demás jugadores. Durante la partida, los jugadores (as) recogen armas, construyen estructuras seguras y tratan de evitar la Tormenta (Storm) que daña a todos los jugadores que están fuera de una zona segura. También hay zombies que matar, y la función de chat en línea del juego, expone a los jugadores más jóvenes a lenguaje ofensivo o contenido para adultos de personas desconocidas.

En lo anterior cabe la posibilidad de que se dé lo que Segato (2018, p.13) llama la “pedagogía de la crueldad”, la cual consiste en

> todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y

> programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas. En ese sentido, estas pedagogías enseñan algo que va mucho más allá del matar, enseñan a matar de una muerte desritualizada, de una muerte que deja apenas residuos en el lugar del difunto. La repetición de la violencia produce un efecto de normalización de un paisaje de la crueldad y, con esto, promueve en la gente los bajos umbrales de empatía indispensables para la empresa predadora.

Así, en el caso descrito por Alicia, ella ubica como consecuencia de jugar reiteradamente el videojuego aludido de Fortnite, la transformación de un chico agradable en alguien violento que piensa que en la vida real también se debe matar, lo cual ha traído consigo también el alejamiento de sus amigxs y el encierro del antiguo amigo en el videojuego.

En esta dirección es pertinente lo que apunta Díez (2007, p. 133) en cuanto a que

> En estos videojuegos, están claramente delimitados el éxito –matar o ganar– y el fracaso –morir o perder–; el bien –nosotros– y el mal –los distintos a nosotros–; lo justo –la venganza, que yo mate, que yo gane– y lo injusto –que yo pierda–. No hay "grises", ni matices, ni argumentos, ni circunstancias, ni explicaciones. Se pierden por el camino los sentimientos en favor de la fuerza bruta y matar a los "enemigos" sin miramientos. No hay diálogo, sólo destrucción; en este mundo virtual no se piensa, sólo se actúa. Esto supone una visión maniquea de la realidad. Con "malos" perversos a los que se presenta como alienígenas, mafiosos, asesinos, psicópatas y un largo etcétera. y a los cuales se debe eliminar físicamente para alcanzar una recompensa determinada. Un universo en donde la única alternativa es matar o ser matado, comer o ser

> comido, ganar o perder. Esta división maniquea de la realidad supone no sólo una visión distorsionada de lo que nos rodea, sino que fomenta el partidismo fanático e inquebrantable ligado a relaciones afectivas que nos implican emocionalmente con "los nuestros" y nos hacen rechazar, temer y odiar a "los otros".

Así se impide el desarrollo de una niñez sensible, compasiva, comprensiva de la otredad, para incorporarlo a un mundo simbólico de violencia naturalizada, que impulsa la destrucción, en pos de convertirse en un ser ganador a toda costa.

Reflexiones finales

Los juegos de este grupo de niñxs expresan dinámicas sociales más amplias, como la persistencia de discursos de género y de violencia de género, pasando también por las tensiones y problemáticas familiares por el encierro en la pandemia y la influencia en las subjetividades, del consumo de redes sociales como YouTube y de videojuegos que, si bien no todos alientan la violencia, conllevan algunos peligros relacionados sobre todo al desconocimiento de otrxs jugadorxs interactuantes en ellos y la transformación de intereses y formas de actuar de lxs niñxs.

No obstante, emerge la esperanza de la resistencia en las voces de las niñas que expresan su rechazo a las interpelaciones de feminidad con las que no están de acuerdo, en contar lo que les acontece a sus madres, padres y amigxs, en aventurarse con juegos que antes no eran considerados propios para ellas y, en general a probar suerte en los nuevos medios de comunicación en don-

de desarrollan su creatividad y se contactan con otrxs niñxs afines. Los varones, aunque en algunos casos se ven involucrados en dinámicas de reforzamiento de masculinidad y violencia, también se resisten y están empezando a percatarse de que no necesariamente deben obedecer los mandatos y que pueden elegir ser diferentes.

Es necesario, por otra parte, continuar indagando para identificar con mayor claridad cómo está incidiendo la exacerbación de las violencias en el territorio nacional, en los juegos y en las subjetividades de infantes, sin embargo, ya es posible advertir que, si bien reciben mensajes continuos relacionado con ello y en los juegos hay algunos indicios de su influencia, ello no determina en su totalidad su desarrollo, sino que hay espacio para la reflexión y la resistencia.

Referencias

Buenfil, R. (1994) *Cardenismo argumentación y antagonismo en educación*. México: DIE-Cinvestav-IPN/Conacyt.

Buenfil, R. (2017) Análisis Político del Discurso: huellas teóricas y horizonte de intelección en P. Padierna y M. García (coords.) *Lo político en las subjetivaciones. Una década de investigaciones desde el Análisis Político del Discurso*. México: Plaza y Valdés, 21-45.

Carosio, Alba. (2007). La ética feminista: Más allá de la justicia. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12(28), 159-184. <http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100009&lng=es&tlng=es>

in-focus-gender-equality-in-covid-19-response/violence-against-women-during-covid-19

Pereyra, G. (2012). México: violencia criminal y "guerra contra el narcotráfico". *Revista Mexicana de Sociología* 74 (3), 429-460. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032012000300003&lng=es&tlng=es>.

Scott, J. (1996) El género una categoría útil para el análisis histórico en M. Lamas (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG. 265-302.

Segato, R. (2018) *Contra-Pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo libros.

Serret, E. (2008) Qué es y para qué sirve la perspectiva de género. México: Instituto de la Mujer Oaxaqueña. <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/PAIMEF/Oaxaca/oax09.pdf>

Stanley, J. (1995). El sexo y la alumna tranquila. En P. Woods y Hammersley, (coomps), *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona: Paidós. 49-63.

Treviño. E. (2017) Atravesar el riesgo. Los docentes frente a la violencia en Veracruz. *Perfiles Educativos*, XXXIX, 158 (20-37). <https://www.redalyc.org/pdf/132/13253901002.pdf>

La igualdad de género como eje democrático articulador. Experiencias de atención a la población trans en Instituciones de Educación Superior

Alejandra Chávez Ramírez
José Manuel de la Mora Cuevas
Belén Benhumea Bahena

Resumen

Entre los principales desafíos en las escuelas de educación superior en México, es la persistente exclusión y no reconocimiento de la diversidad sexual y de género; convirtiendo estos espacios en muros que dificultan el pleno desarrollo de las personas con identidad o expresión de género distinta a la asignada en su nacimiento; perpetuando la discriminación, la violencia y el acoso hacia las personas jóvenes trans. Nos proponemos visibilizar la necesidad de contar con protocolos en las universidades, para disminuir la violencia de género.
Palabras clave: Igualdad de género, Democracia, Discriminación sexual.

Introducción

La igualdad en la diversidad de género es un principio fundamental de la democracia que busca garantizar que las personas tengan los mismos derechos, oportunidades y libertades en todas las esferas de la vida. Sin embargo, en las escuelas mexicanas, incluidas las instituciones de educación superior, aún persisten la discriminación y el estigma social relacionados con las expresiones de género, lo que representa un desafío para lograr una sociedad verdaderamente incluyente e igualitaria.

Es importante reconocer que la discriminación por expresión de género en las escuelas es una manifestación de desigualdad arraigada en las estructuras sociales y culturales de México. A pesar de los avances legales y los esfuerzos por promover la igualdad de género, las normas y estereotipos sociales de género continúan influyendo en la narrativa y prácticas educativas. Las expectativas tradicionales de roles de género asignados a hombres y mujeres limitan las oportunidades de desarrollo personal y profesional de las personas que se identifican con un género diverso al asignado socialmente por su condición biológica.

La discriminación, el acoso y la violencia de género en las escuelas son problemas generalizados que afectan el acceso a una educación segura y de calidad para el estudiantado. Estas formas de violencia socavan no sólo la integridad física y emocional de las víctimas, sino también su confianza y motivación para aprender.

La discriminación se manifiesta de diversas formas, desde la exclusión social y la estigmatización hasta la violencia física y verbal. Es fundamental reconocer y

abordar estas formas de discriminación y violencia, fomentando la educación, la conciencia y el respeto hacia todas las identidades de género, para construir una sociedad inclusiva y equitativa donde todas, todos y todes puedan vivir plenamente y sin miedo a recibir juicios que marginen por la identidad de género, la cual es un aspecto fundamental de la experiencia humana, ya que cada persona tiene el derecho de autodefinirse y vivir de acuerdo con la identidad que sienta más auténtica.

En una encuesta hecha en la Marcha del Orgullo y la Diversidad Sexual en la Ciudad de México, en 2008, de 957 personas encuestadas (66,7% hombres y 33.3% mujeres, al nacer), siete de cada 10 reportaron haber vivido discriminación, mayormente en ámbitos religiosos, vecinales, familiares, lugar de estudios y por el grupo de amigos. Por lo que, al parecer la discriminación se da en los ámbitos más cercanos de las personas, lo que tendŕa el efecto de generar inseguridad sobre el rechazo su identidad; aún hay mucho por hacer para que las personas no sean discriminadas. (Galindo 2018, p. 31).

Entendiéndose la identidad de género la manera como una persona se percibe y se identifica en términos de su género, que puede ser masculino, femenino, una combinación de ambos o ninguno de ellos; experiencia interna y personal de cada individuo, que puede o no corresponderse con el sexo asignado al nacer; en otras palabras, una persona puede tener una identidad de género diferente a su sexo biológico. Algunas personas se identifican con el género que se les asignó al nacer (cisgénero), mientras que otras se identifican con un género distinto al asignado al nacer (transgénero). Hay

que tomar en cuenta que la identidad sexual (también conocida como orientación sexual) es un aspecto fundamental de la individualidad de cada persona, y es una construcción compleja y diversa que va más allá de las categorías tradicionales de género. (https://www.gob.mx/segob/articulos/que-es-la-identidad-de-genero).

Es fundamental comprender que estas identidades no son trastornos mentales ni elecciones caprichosas, son parte de la diversidad humana y merecen respeto, aceptación y derechos iguales. La identidad de género no se limita a lo que se ve en el exterior, sino que es una experiencia interna profundamente arraigada.

Antes de mostrar los datos que evidencian la situación en que se encuentran las personas trans, es necesario exponer los conceptos que encierra la construcción social de la identidad sexual, por ello se hace indispensable la explicación de las tres t: *transexual, transgénero y travesti.*

Históricamente las sociedades se han erigido dentro del *cisheteropatriarcado*; es decir, los sistemas sociopolíticos y culturales han estado sustentados por la supremacía de los varones, la heterosexualidad obligatoria y el binarismo de género visto como la norma, dejando de lado al resto de sexos y géneros (Arévalo, 2020); esto ha contribuido a que se ignoren un sinfín de realidades que acontecen día con día. Dilucidar sobre personas trans es sumamente complejo e importante, precisa tener claro la relación dialéctica entre el binomio identidad de género y expresión de género; las personas trans suelen contraponerse a las expectativas binarias

tradicionales del género y la sociedad (Cervantes, 2018).

Transgénero es el término empleado para personas cuyo sexo asignado al nacer no concuerda con su identidad de género (Cervantes, 2018). Las personas transgénero se distinguen por construir su identidad de género independientemente de tratamientos médicos o procedimientos quirúrgicos –estos pueden ser necesarios para algunas personas, para otras no– (McDonald, 2018). Transexual se refiere a aquellas personas que se conciben de un género diferente al que, de manera social y cultural, se les asigna por su sexo biológico; ante ello recurren a intervenciones médicas, hormonales y/o quirúrgicas, "para adecuar su apariencia física-biológica a su realidad psíquica, espiritual y social" (Cervantes, 2018). El término travesti se refiere a las personas que disfrutan presentarse con prendas de vestir y actitudes relacionadas socialmente como propias de un género distinto al suyo. Es importante precisar que el travestismo puede o no incluir la modificación del cuerpo; asimismo, no implica ser homosexual, necesariamente (Cervantes, 2018).

Las diferencias entre las personas transgénero, transexuales y travesti son tantas que actualmente se propone hablar de transexualidades y transgéneros. Otro recurso empleado consiste en utilizar el término trans como concepto paraguas en el cual se engloban distintas identidades y expresiones, destacando tres (Soley-Beltrán, 2014): personas que intervienen su cuerpo de manera quirúrgica y hormonal, personas que no modifican su cuerpo, pero sí construyen una

identidad de género diferente a la asignada, y personas que hacen activismo político con sus cuerpos para cuestionar el binarismo de género.

De manera concreta, cuando se habla de lo trans, se incluyen a personas transexuales, travestis, transgénero, drags, no binarias, género fluido, entre otras; el denominador común siempre es que el género asignado al nacer no concuerda con la identidad y expresión de género de la persona.

Leticia Sabsay en Viteri & Castellanos (2013) plantea desde la "… perspectiva *queer*, [que] una de las cuestiones centrales consiste en oponerse a toda normativa que pretenda discriminar quién pertenece a una categoría y quién no pertenece, y cuestionar las condiciones que hay que cumplir para ser incluida en una categoría u otra." Se sitúa en una defensa por "la normalización de las identidades, ya sean estas hetero, homo, bi o trans, es una normativización que se da también en términos raciales, culturales y de clase. De modo que la lucha por la justicia sexual no puede estar disociada de las luchas antirracistas, anticoloniales y, en general, por la justicia social. Lo que está en el horizonte de esas luchas […] es un horizonte de libertad que no puede separarse del ideal de la justicia social y la igualdad." (Viteri & Castellanos, 2013, p. 116).

Por consiguiente, las personas trans constituyen un grupo socialmente vulnerado, discriminado y excluido de la esfera social y de formación en la educación superior; no obstante, gracias a grupos activistas en pro de la igualdad sustantiva y la erradicación de todo tipo de violencia y discriminación por género, es que hoy algunas de las instituciones universitarias de México

implementan protocolos para la prevención y atención a la violencia de género.

La construcción de la identidad sexual de las personas transgénero, transexuales y travestis puede implicar un proceso de autodescubrimiento, aceptación y enfrentamiento de obstáculos tanto internos como externos. En este sentido, las instituciones educativas tienen la responsabilidad de crear entornos inclusivos y seguros donde las personas puedan expresar su identidad sin temor a la discriminación, la violencia o la exclusión.

Es esencial educarse y promover la comprensión de la diversidad de identidades y expresiones de género; implica aprender sobre los conceptos básicos de género, respetar los pronombres preferidos de las personas y escuchar activamente las experiencias de las personas transgénero, transexuales y travestis sin juzgar. La identidad sexual es una construcción compleja y personal que varía en cada individuo. Al aceptar y celebrar la diversidad de identidades y expresiones de género, podemos construir una sociedad más inclusiva y justa para todas las personas, independientemente de su identidad de género.

Cabe resaltar la importancia de implementar protocolos escolares que definan la actuación sobre discriminación y violencia escolar frente a la diversidad de identidades y expresiones de género, fundamentales para crear entornos inclusivos y respetuosos, donde se pueda expresar y vivir la identidad de género de manera auténtica, "gracias a la sensibilización contra la LGBT-fobia, los centros educativos se convierten en espacios seguros frente a familias y entornos intolerantes (Cogam, 2016)

permitiendo al alumnado madurar y adquirir competencias para orientar su futuro de manera adecuada" (Vela, 2017, 90). La implementación de estos protocolos implica guiar a la comunidad educactiva sobre la diversidad de género, desafiando los estereotipos y prejuicios arraigados. Además, proporcionan pautas claras para garantizar el respeto y la equidad en diferentes ámbitos, no sólo el escolar. Con los protocolos, se fomenta la aceptación y la comprensión, promoviendo la igualdad y el bienestar de todas las personas, independientemente de su identidad, generando entornos democráticos.

La igualdad de género, pilar para el desarrollo democrático

La igualdad de género es un principio fundamental para el desarrollo de una sociedad democrática justa e inclusiva, donde el respeto a los derechos humanos de todas las personas, independientemente de su identidad de género u orientación sexual sea el elemento que guíe las acciones. Históricamente, diversas identidades de género han sido marginadas y excluidas de los derechos y oportunidades que deberían estar garantizados para todas, todos y todes. Para construir una sociedad democrática verdaderamente igualitaria, debemos reconocer y respetar la diversidad de identidades de género, incluyendo a las personas trans en los espacios educativos universitarios.

Lo anterior obliga a exponer la propuesta de Buttler (2007), en su libro *El género en disputa* en el cual plantea que la heterosexualidad encuentra su arraigo en la na-

turaleza del cuerpo, por tanto, es normativa y obligatoria; no obstante, en un contexto de vida cambiante y más democrático requiere rebatir este supuesto de concepciones, generalmente aceptadas de masculinidad y feminidad, ya que frecuentemente tienen consecuencias homofóbicas; de manera que se hace necesario pasar a expresiones de género con posibilidades más amplias, en donde no se deslegitimen las prácticas de género sexuales minoritarias; este proceso no concibe la disolución de lo binario, ya que el género se presenta como una construcción social performativa que no está determinada biológicamente. En dicha obra la autora refiere que existe una liberación de las personas trans, y su pleno reconocimiento contradice las normas existentes, lo que da la pauta para replantear los significados originales de género.

En el caso de la población trans, es importante que los centros de educación superior en México adopten medidas y políticas inclusivas para garantizar un ambiente seguro y respetuoso. El estudiantado que se identifica con una identidad de género distinta a la asignada en su nacimiento son sujetos de burlas y frecuentemente son excluidos.

La discriminación en las instituciones de educación superior puede evidenciarse en relación con tres aspectos: discriminación, acoso y violencia, y la negación de los derechos. En lo que concierne al primero, quienes forman partes del estudiantado trans son víctimas de prejuicios y estereotipos arraigados a los roles de género en la sociedad, lo que puede generar exclusión y trato desigual; en lo que atañe al segundo punto, el acoso, como un tipo de violencia, refiere al comporta-

miento repetitivo de agresiones físicas, sexuales y psicológicas, vinculadas a la orientación sexual y la identidad o la expresión de género que incluye el acoso homófobo y transfóbico, respecto de la violencia, de acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco 2020), la violencia escolar refiere a todas las formas de agresión física, psicológica o sexual que se manifiesta en la escuela y alrededor de ésta, padecida por el alumnado, perpetrada por otros integrantes del alumnado, personal docente y demás personal, con motivo de la identidad o expresión de género de la persona estudiante; por último, cuando en algunas escuelas, se niega al estudiantado trans el derecho a expresar abiertamente su identidad de género se limita su libertad de expresión y su acceso a recursos de apoyo.

Al referirse al estigma social, se debe que tener muy claro que existen consecuencias que llevan al aislamiento y soledad de este grupo minoritario de la sociedad, además, tiene un impacto en el rendimiento académico, y afecta y genera problemas de salud mental. Es así que la discriminación y el estigma social pueden llevar al estudiantado trans a sentirse aislados y solos, lo que afecta negativamente su bienestar emocional y su capacidad para relacionarse. Estas situaciones generan una afectación en el rendimiento académico, ya que se ven obligados a lidiar con preocupaciones adicionales que distraen su atención y afectan su autoestima; asimismo, la discriminación y el estigma de que son objeto, pueden contribuir al desarrollo de problemas de salud mental, como depresión, ansiedad y suicidio.

En este sentido, la problemática a la que se enfrentan,

evidencia un contexto en el que es necesario trabajar para generar espacios de igualdad, como valor democrático, en donde se pueden reclamar los derechos humanos que toda persona merece.

Revelando realidades a través de datos

La discriminación de la que son objeto las personas trans, la falta de caracterización de la población trans y la invisibilización que deriva de ello, afecta considerablemente sus derechos. Lo anterior supone la imposibilidad del desarrollo integral de una población que no es tomada en cuenta desde la formalidad y la oficialidad, coartando la experiencia de ciudadanía y sometiéndoles a la amenaza constante de violencia en todas sus formas.

De acuerdo con los resultados de la Encuesta Nacional sobre Diversidad Sexual y de Género (Endiseg) 2022, elaborada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI; en 2021 la población mexicana de entre 15 años y más era de 97.2 millones de personas, de éstas, cinco millones se identifica como población LGBTI+, es decir, 5.1% de la población de nuestro país pertenece a la comunidad LGBTI+. Es decir, uno de cada 20 personas en nuestro país se identifica con esa comunidad.

La proporción por sexo de la población LGBTI+ en nuestro país es de 4.6% para los hombres y 5.7% para las mujeres; y en rango de edad, 67.5% de entre 15 y 29 años. De acuerdo con la encuesta Endiseg 2022, la población transgénero es de 909 mil, es decir 0.9% de las personas de 15 años y más.

Cabe decir que en la Endiseg, si bien se hace una

radiografía poblacional de las personas LGBTI+, no se encontraron perfiles específicos respecto de las personas trans, pese a ello, retomamos aspectos relativos al nivel educativo y el acceso a la actividad económica que ofrece la encuesta, ya que al pertenecer el grupo trans a este grupo poblacional, nos permite ir delineando el perfil, incluidas las personas transgénero; así como la vulnerabilidad laboral de jóvenes pertenecientes a este grupo frente al acceso libre y en condiciones de igualdad a un empleo en México.

De acuerdo con la información publicada por el INEGI en la encuesta en mención en México, de 5.1% de personas de 15 años y más que se autoidentifican como LGBTI+, 26% cuenta con educación superior, 36% con educación media superior y 37% con educación básica. En contraste, 23% de la población no LGBTI+ declaró contar con educación superior, 24% con media superior y 49 % con educación básica. Lo anterior refleja que las personas LGBTI+ han alcanzado una mayor escolarización.

Los resultados de la encuesta Endiseg 2022 muestran que Colima es la principal entidad federativa a nivel nacional, que por proporción poblacional tiene el primer lugar de habitantes LGBTI+, con 8.7%, seguido de Yucatán con 8.3 % y Querétaro con 8.2%, lo que explicaría que en dicho estado se llevó a cabo en 2022 el "Diagnóstico de la situación laboral de las personas travestis, transgénero, transexuales y no binarias en el estado de Colima", en el que se visibilizaron prácticas de discriminación laboral. El universo de la muestra en cuanto a la identidad de género de las personas entrevistadas está compuesto principal-

mente por mujeres trans (51%), seguido de travestis (31%), personas identificadas como no binarias (12%), y hombres trans (6%).

Si bien la Endiseg plantea que 16.1% de entrevistados jóvenes entre los 18 a 29 años, reportaron haber trabajado en los últimos 12 meses, 28.1% de esta población dijo haber recibido comentarios ofensivos o burlas, entre diversas situaciones de rechazo; dato casi 10% más de quienes no se ubican dentro de la comunidad LGBTI+. Asimismo, aunado al resultado anterior, se obtiene que 28.7% ha tenido alguna vez pensamientos suicidas o intentó suicidarse, lo que significa un porcentaje tres veces más que la población no LGBTI+; de esto, la causa principal se ubica en problemas familiares y de pareja (57.2%), seguida de problemas en la escuela (20.3%). En este sentido, ello hace que en este rango poblacional se precise de atención, estableciendo guías de acción que marque directrices de actuación, por lo que la propuesta de identificar lo que se está haciendo en las instituciones de educación superior es fundamental, ya que este grupo etario se encuentra en alto riesgo de vulnerabilidad.

Acciones existentes para el análisis de la igualdad de las personas jóvenes trans

Para atender eficazmente la discriminación y el estigma de género en las instituciones de educación superior en México, es necesario implementar medidas integrales. En primer lugar, se requiere de la aplicación efectiva de la legislación que prohíbe la discriminación y violencia por motivos de expresión de género y el acoso en las

escuelas. Si bien, aún queda mucho por hacer, en los últimos años se han realizado avances significativos en la atención a la población con identidades y expresiones de género diversas a las asignadas en su nacimiento.

Partiendo de que la educación universitaria es pilar de la democracia como cultura de vida en y para la sociedad, se hace indispensable garantizar el respeto a los derechos humanos, las libertades fundamentales, la diversidad sexual y la igualdad entre hombres y mujeres en los espacios escolares, como respuesta a los desafíos de la violencia sexual, psicológica, patrimonial, física, digital y homófoba; así como la discriminación que reproduce roles, prejuicios y estereotipos sociales que-estigmatizan las expresiones de género diverso de las personas estudiantes en nuestro país. Es imperante que los centros universitarios aborden la diversidad sexual y la violencia de género desde una perspectiva incluyente y restaurativa; que se reconozcan como espacios donde todas las personas diversas son reconocidas, aceptadas y respetadas, otorgándoles los mismos derechos en el trayecto de la educación superior.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el Capítulo 1, Artículo 1º. establece la prohibición de cualquier tipo de discriminación por motivos de sexo y género, ya sea entre particulares o en el ámbito del servicio público. A partir del 2011 todos los tratados internacionales de los que México es parte son obligatorios y conforman la Ley Suprema del país, es así que podemos encontrar leyes que reconocen y protegen los derechos de las personas con motivo de género en la Declaración de Derechos Humanos, Orientación Sexual e Identidad de Género de la Or-

ganización de las Naciones Unidas (ONU) del 3 de junio de 2008; la Convención Americana sobre Derechos Humanos del 22 de noviembre de 1969; las Cien reglas de Brasilia sobre el Acceso a la Justicia de las Personas en Condición de Vulnerabilidad, del seis de marzo de 2008; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales del 16 de diciembre de 1966; Convención Interamericana contra toda forma de Discriminación e Intolerancia, del 5 de junio de 2013; los Principios de Yogyakarta sobre la Aplicación de la Legislación Internacional de Derechos Humanos en relación con la Orientación Sexual y la Identidad de Género, de noviembre de 2006; así como en el Convenio sobre la Violencia y el Acoso de 2019 ratificado y depositado en la Organización Internacional del Trabajo por México el 6 de julio de 2022.

Las instituciones de educación superior en México, como centros de trabajo dedicados a la prestación de servicios profesionales de carácter educativo, están obligadas a implementar un protocolo para prevenir la discriminación por razones de género y atención de casos de violencia, acoso y hostigamiento sexual, así lo señala la fracción XXXI del Artículo 132 de la Ley Federal del Trabajo. En este sentido, el Convenio 190 de la OIT, que entrará en vigor el próximo 6 de julio de 2023, establece una definición amplia de violencia y el acoso en múltiples esferas y en múltiples razones, al considerar que la violencia y el acoso refiere a comportamientos y prácticas inaceptables o amenazas de tales comportamientos y prácticas que se puedan manifestar de una sola vez o de forma repetida, este aspecto es de suma importancia, puesto que

no es necesario que causen un daño, sino que sean potenciales acciones que puedan llegar a causarlo; así también menciona el impacto diferenciado por razón de género, reconociendo que hay ciertos grupos de personas que son especialmente impactadas por este tipo de violencia por razón de su sexo o género.

En el mundo académico, las instituciones universitarias prestan servicios a terceras personas que son las, les y los estudiantes, en el caso de que alguien del estudiantado hiciese una violación o un acoso contra alguna persona trabajadora, o de manera horizontal, entre ellos, el Convenio 190 también da protección a esta violencia ocasionada por terceros; pues se trata de un instrumento legal amplio con perspectiva de género, que invita a los centros de trabajo, en nuestro caso a las instituciones académicas de nivel superior a adoptar medidas de prevención y de protección, como son las políticas pertinentes que aborden la violencia y el acoso, mecanismos de control de la aplicación de seguimiento, velar porque las víctimas tengan acceso a vías de recurso y reparación del daño y a medidas de apoyo; prever sanciones, así como desarrollar herramientas, orientaciones y actividades de educación y de formación, y actividades de sensibilización en materia de violencia, discriminación y acoso.

En este sentido, algunas instituciones académicas como el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Tecnológico y de Estu-

dios Superiores de Monterrey (ITESM), la Universidad Iberoamericana (Ibero), entre otras en México, han optado por implementar al interior de sus centros educativos, protocolos de actuación en contra de la violencia de género, incluida la diversidad de identidades y expresiones de género, en los que se destacan aspectos como:

- Políticas de igualdad: implementación de políticas explícitas de igualdad y no discriminación que aborden específicamente las necesidades de la población LGBTI+. Pueden incluir la adopción de lenguaje inclusivo, la prohibición de la discriminación por orientación sexual o identidad de género.

- Espacios seguros: creación de espacios seguros, grupos de apoyo o alianzas estudiantiles LGBTI+, donde el estudiantado pueda expresarse libremente, recibir apoyo emocional y discutir temas relacionados con la diversidad sexual y de género. Estos espacios promueven la aceptación y la convivencia respetuosa entre el estudiantado.

- Capacitación docente: es fundamental que el profesorado y el personal administrativo reciban capacitación sobre diversidad sexual y de género para proporcionar un ambiente inclusivo. La formación en temas como la identidad de género, la prevención del acoso y la promoción del respeto mutuo puede ayudar a crear entornos educativos más seguros y libres de discriminación.

- Programas de educación sexual inclusiva: que

incluyan información sobre diversidad sexual y de género, relaciones saludables y consentimiento. Estos programas no sólo educan al estudiantado sobre la diversidad humana, sino que también promueven la autoaceptación y la empatía hacia los demás.

Es importante destacar que, si bien existen experiencias positivas, aún hay desafíos pendientes en la atención a la población trans en centros escolares mexicanos. Muchas veces, la discriminación y el acoso persisten, lo que puede generar un impacto negativo en el bienestar emocional y el rendimiento académico del estudiantado trans. Por lo tanto, es necesario seguir trabajando en la implementación de políticas inclusivas, la sensibilización y la formación constante del personal educativo, así como fomentar el respeto y la aceptación entre todas, todos y todes los miembros de la comunidad escolar.

Reflexión final

La deuda histórica con las juventudes trans debe ser prioridad para la existencia de protocolos en las instituciones de educación superior, que marquen pautas de acción en donde se definan las estrategias a seguir, permitiendo así la minimización y eliminación de la discriminación y violencia para la minoría de quienes se identifican con géneros distintos al biológicamente asignado en su nacimiento.

Considerando la información contenida en la Endiseg donde se evidencia que es en el rango de edad entre los 18 a 29 años en los que la juventud LGBTI+

(dentro de los que se encuentra la población Trans), representan el sector más vulnerable a recibir comentarios ofensivos o burlas con motivo de su identidad de género, lo que incluso los ha llevado a tener pensamientos suicidas o intentar suicidarse, es que se considera a este rango etario como pieza poblacional de atención, además, que es el detonante base para su formación profesional y que, en un momento dado, delimita a posteriori su actuación laboral; lo que nos ha llevado a analizar la importancia de las acciones políticas y normativas de las instituciones universitarias, como espacios obligados a generar seguridad frente a la violencia de género en cualquiera de sus expresiones, en el caso que nos ocupa, en relación al grupo de jóvenes integrantes del estudiantado trans.

Si bien, existen centros de educación superior que contemplan acciones y protocolos de actuación para atender y sancionar conductas discriminatorias, de acoso y violencia de género, consideramos que los protocolos institucionales deber ser considerados entes vivos, sujetos de constante adecuación a la realidad social y normativa, por lo que se deberán de adecuar los mismos a los lineamientos establecidos en el Convenio 190 de la OIT, donde se busca no sólo la prevención y atención de los conflictos derivados de las agresiones discriminantes y de violencia de género, sino que incluye la restauración y reparación del daño hacia las víctimas de estos hechos.

La igualdad de género es un principio fundamental que no sólo promueve la justicia y equidad, sino que también actúa como un poderoso motor para el desarrollo democrático de una sociedad. Cuando se

garantizan las mismas oportunidades y derechos para todas las personas, sin importar su género, identidad u orientación sexual, se conduce a una mayor diversidad de ideas, experiencias y perspectivas, enriqueciendo así el proceso democrático y fortaleciendo las instituciones. Generar en las instituciones de educación superior un entorno en el que se valoran y respetan las diferencias, se fomenta la diversidad de ideas y los valores democráticos como la igualdad, la libertad y la dignidad humana, sienta las bases para una convivencia pacífica y armoniosa con lo que se construye una sociedad más justa.

Referencias

Arévalo, A. (2020). *El devenir queer del cisheteropatriarcado. Tecnologías de género y subjetividades a través de la construcción de un paradigma fuera de binomios*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Buttler, J. (2007). *El género en disputa*. Paidós.

Cervantes, J. (2018). *Los derechos humanos de las personas transgénero, transexuales y travestis*. CNDH. https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/2015-2016/31-DH-Transgenero.pdf

Cogam; Benítez, E. (coord.) (2016). LGBT-fobia en las aulas 2015. ¿Educamos en la diversidad afectivo-sexual? Madrid: Grupo de Educación de Cogam. Disponible en: https://cogameduca.wordpress.com/category/investigacion-2014-2016/

Conapred. (04 de 02 de 2022). *Mujeres transexuales son las más discriminadas en México*. http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=noticias&id=6034&id_opcion=&op=447

Convenio C190 - Convenio sobre la Violencia y el Acoso, 2019 (núm. 190). (s. f.). https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C190

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [México], 5 febrero 1917, disponible en esta dirección: https://www.refworld.org.es/docid/57f795a52b.html [Accesado el 1 agosto de 2023]

De Gobernación, S. (s. f.). ¿Qué es la identidad de género? gob.mx. https://www.gob.mx/segob/articulos/que-es-la-identidad-de-genero

Galindo, L. M. (2018). Diversidad sexual y discriminación en el Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018) y el Programa Nacional para la Igualdad y No Discriminación (2014-2018) de México. En R. Hernández y A. Winton. *Diversidad Sexual, Discriminacion y Violencia. Desafíos para los derechos humanos en México* (pp. 27-42). CNDH/México.

INEGI/Endiseg (2022) comunicado de prensa núm. 340/22 28 de junio de 2022 https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/endiseg/Resul_Endiseg21.pdf

INEGI (2022) *Encuesta Nacional sobre Diversidad Sexual y de Género* WEB (Endiseg WEB) https://www.inegi.org.mx/investigacion/endiseg/2022/

Ley Federal del Trabajo, [L.F.T.], Reformada, Diario Oficial de la Federación [DOF], 18 de mayo de 2022, (México)

MacDonal, T. (2018). Información general: Transgénero/Transexual/Género Fuído. La Liga de la Leche de Euskadi. https://laligadelaleche.eu/

M. Vela, J. A., (2017). La diversidad afectivo sexual y de identidad de género en el marco de la atención a la diversidad. Hachetetepé. *Revista científica de educación y comunicación*, (15), 87-93.

Soley-Beltrán, P. (2014). Transexualidad y transgénero: una perspectiva bioética. *Revista de Bioética y Derecho*, 30, 21-39. https://scielo.isciii.es/pdf/bioetica/n30/original2.pdf

Unesco (2020) *Qué necesita saber acerca de la violencia y el acoso escolar* https://es.unesco.org/news/que-necesita-saber-acerca-violencia-y-acoso-escolar

Viteri, M. A., & Castellanos, S. (2013). Dilemas queer contemporáneos: ciudadanías sexuales, orientalismo y subjetividades liberales Un diálogo con Leticia Sabsay. Íconos -Revista De Ciencias Sociales, (47), 103–118. https://doi.org/10.17141/iconos.47.2013.848 https://iconos.flacsoandes.edu.ec/index.php/iconos/article/view/848

Espacio escolar, sexualidades y género. Habitar la escuela: desigualdades y relaciones de poder

David Román Islas Vela

Resumen

El espacio escolar se habita y a través de él se refuerzan los roles de género, las desigualdades y violencias. La discusión planteada en este trabajo conduce a una reflexión teórica respecto a la reproducción de las relaciones de género y las sexualidades no heteronormativas en el espacio escolar. Finalmente, se perfilan directrices para reflexionar sobre las implicaciones que tienen las experiencias del habitar la escuela en los procesos de aprendizaje desde una perspectiva de género y queer.
Palabras clave: espacio escolar; género; LGBTIQ+

Introducción

La visibilidad que las adolescencias y algunas infancias LGBTIQ+ han tenido en los últimos años ponen en pugna la supuesta neutralidad y asexualidad del

espacio escolar. Es innegable que el género y la sexualidad marcan las formas de habitar las escuelas como espacios de aprendizaje y recreación social en cualquier nivel educativo. Es importante considerar que los espacios educativos no sólo cumplen la función de desarrollo intelectual, cognitivo y académico, sino que también son centros de socialización en donde se refuerzan las identidades de género desde el esquema heteropatriarcal (Silva, 2009; Gayer y Tonini, 2022). En los espacios escolares se manifiestan las relaciones de poder que se entretejen entre lxs estudiantes, mismas que están validadas tácitamente por las autoridades escolares, las madres o padres de familia al no intervenir. El espacio escolar se habita, en él se recrean identidades, experiencias y se desarrolla el ser aprendiendo las formas de relacionarse con el mundo. La cotidianidad de las escuelas interviene en el desarrollo personal y académico de lxs alumnx, el bienestar o malestar en éstas se relaciona con el desempeño.

El posicionamiento de lxs sujetxs en el mundo está travesado por el género y la sexualidad, lo que marca las diferencias y desigualdades a la hora de experimentar y habitar los lugares (Mc Dowell, 2000; Islas, 2022). Por esta razón, es importante evidenciar que los espacios escolares también están construidos, material, cultural, social, política y simbólicamente, para reproducir la heteronormatividad, los roles de género binarios: mujer-hombre y femenino-masculino. Este planteamiento conlleva a cuestionar las experiencias desde dicho esquema binario, también aquellas otredades que quedan fuera de la matriz heterosexual; que al menos, en espacios adolescentes, como la secundaria

o la preparatoria, intervienen en la constitución de las identidades sexuales.

De esta manera, se reproducen violencias, desigualdades y marginación que se manifiesta en las experiencias del habitar la escuela. La experiencia del estar y del ser en la escuela influye en los procesos de aprendizaje y la socialización. Este trabajo propone una reflexión teórica crítica respecto a la construcción de los espacios escolares heteronormativos que refuerzan las desigualdades de género y sexuales e influye en su construcción como universo social, cultural y político. Por ello, parto de la premisa que el espacio escolar no es neutro, ni mucho menos asexual, puesto que las normatividades de comportamiento entre mujeres y hombres tiende a ser muy marcado para reproducir una realidad heteronormativa, lo que conlleva a la invisibilización de otras identidades. Cabe señalar que, la experiencia de lxs estudiantes también está mediada por lxs profesores y lxs tutores, que intervienen en la regulación del espacio escolar heterosexual y las relaciones de poder que se entretejen entre el estudiantado. La reflexión y discusión toma como espacialidades escolares niveles básicos, primaria y secundaria, al ser los primeros espacios de socialización del género, la sexualidad y el ejercicio del poder.

Este capítulo está organizado en cuatro tiempos. En el primero, converjo con las perspectivas de las geografías de los espacios escolares, las geografías feminis tas y las geografías de las sexualidades. Esta discusión marca las rutas de análisis para comprender las relaciones de desigualdad que constituyen los espacios escolares en primaria y secundaria. En un segundo

tiempo, discuto la premisa de la escuela como espacio de aprendizaje de las normatividades para la socialización entre mujeres y hombres. En un tercer tiempo, críticamente desentramo las relaciones de desigualdad que marcan la experiencia de lxs estudiantes LGBTIQ+ en las escuelas. Finalmente, en última instancia planteo algunas reflexiones y vetas por labrar en pos de atenuar las desigualdades en los espacios escolares y hacer más placentera la experiencia de habitarlos por parte de lxs estudiantes y lxs profesores.

1. Geografías escolares críticas: espacio, género y sexualidades

Habitar es la forma en que la humanidad plasma su existencia en el mundo. Los espacios se habitan y se elevan a una condición de existencia humana en cada una de las etapas de vida, puesto que representan una parte de nuestro ser que se rememora en ellos. Los espacios escolares forman parte de la cotidianidad e intervienen en la construcción de las identidades y las experiencias a lo largo de las distintas etapas de la vida (Kramer y Jahnker, 2019). La escuela marca el curso de vida, no sólo a nivel intelectual o académico, sino por las relaciones sociales, afectivas y emocionales que se construyen en ese espacio. Habitar requiere de una perspectiva del yo respecto al mundo y la trama de vínculos positivos o negativos que mantenemos con él (Giglia, 2012; Lindón, 2012; 2016). Entonces, cuando somos estudiantes de preescolar, primaria, secundaria, preparatoria o universidad anclamos experiencias en los espacios de enseñanza, en los salones, en el

patio, en la dirección o en la entrada de la escuela. Estas experiencias influyen también en el proceso de aprendizaje, principalmente, resultado de las relaciones sociales que se establecen entre compañerxs estudiantes, con lxs trabajadorxs o bien con lxs directivxs.

Las geografías escolares se han encargado de atender y estudiar los procesos en cómo se configuran las relaciones socioespaciales en las escuelas, para ello consideran a lxs estudiantes, lxs sistemas educativos, lxs académicxs, las madres y los padres de familia (Kramer y Jahnker, 2019; Helfenbein, 2021). El espacio escolar se experimenta, se habita y las percepciones de lxs estudiantes también se plasman en él para darle una identidad (Ruiz y Evangelista, 2020; Moreno y Mastrolorenzo, 2021). Por ello, hay que tejer las escalas espaciales desde el cuerpo para comprender este proceso de habitar la escuela desde diferentes posicionamientos tales como el género y la sexualidad, cuya reproducción contiene intrínsecamente desigualdades y violencias socioculturalmente aprendidas. Aquí entonces, encontramos los puentes dialógicos entre las geografías de los espacios escolares y las geografías de las sexualidades y de género, puesto que el espacio escolar es una representación a escala de las relaciones socioespaciales del sistema heteropatriarcal que se ha naturalizado, aunque recientemente comienza a ser cuestionado.

Cuando planteo el habitar, me enfoco en el cuerpo como aquél que plasma su existencia, a través de los sentidos, sentires, sentimientos y emociones (Tuan, 1974; 1977; Seamon, 2023; Massey, 1998). Sin embargo, estos atributos desde donde experimentamos

y conocemos el espacio escolar está atravesado por el género y la sexualidad. No se experimenta la escuela de la misma manera siendo niña que niño; un adolescente heterosexual o una adolescente transexual. Las relaciones sociales que se configuran en las escuelas, en los diferentes niveles educativos, reproducen y refuerzan las identidades de género, la binariedad, lo femenino y lo masculino. De tal suerte que, aquello que no se enuncia como las sexualidades no heteronormadas, también son producto de las relaciones de género que se espacializan en las escuelas. A partir de aquí se logra dilucidar las desigualdades respecto a las formas de ocupar el espacio, y no sólo entre estudiantes, sino también con la influencia de lxs profesores, las madres y los padres de familia.

En este sentido, hay que comprender que la experiencia del aprendizaje intelectual, académico y el desarrollo cognitivo de lxs estudiantes está influenciado por las relaciones de poder que estructuran simbólicamente los espacios educativos (Sliwka y Klopsch, 2019; Helfenbein, 2021). Por ejemplo, el ser mujer, hombre o identificarse como homosexual, transexual o bisexual implica que la construcción del habitar la escuela, a través de la cotidianidad, está encarnada en el cuerpo y la lectura de su performatividad. Con esto quiero decir que el habitar está dotado de emociones, sensaciones, sentimientos y afectos que resultan del contacto con el entorno y el posicionamiento de lxs sujetxs (Lindón, 2016; Seamon, 2023). Así, el espacio no es un contenedor de prácticas, ni mucho menos una homogeneidad de actividades escolares o de actores sociales que comparten una etapa etaria, sino que

contienen las interioridades que como seres humanos generamos a la hora de estar en un lugar (Tuan, 1977; Seamon, 2023; Lindón, 2016). Por esta razón, es preciso argumentar que el espacio escolar es un reflejo de las relaciones sociales externas, de los sistemas culturales, políticos y económicos que reproducen dinámicas heterogéneas desiguales respecto al género y los estereotipos sexuales (Ochoa, 2019; Castaño-Aguirre, 2023).

Estas dinámicas desiguales de violencias y acoso aprehendido de los sistemas de género heterosocial tienen impactos físicos y emocionales entre lxs estudiantes en el proceso de construcción de sus identidades sexuales. Con esto quiero apuntar a que es el cuerpo de lxs estudiantes donde germina la topogénesis de los espacios educativos. La corporeidad de lxs estudiantes contiene esas motivaciones, emociones, sentimientos y afectos, que se detonan en las relaciones con lxs compañerxs y lxs profesores. Por esta razón, la performatividad del género y las identidades sexuales se encarnan también en el cuerpo y plasman su sentir en el lugar escolar como una experiencia espacial.

La performatividad es la naturalización de las normas y las reglas de género para mantener el orden de la matriz heteropatriarcal (Butler, 2006; 1990; Irigaray, 2009). Por ello, cualquier impugnación del orden de la normatividad es objeto de disciplinamiento a través de actos homofóbicos, lesbofóbicos o transfóbicos que se reflejan en señalamientos verbales, físicos, psicológicos y simbólicos, como la marginación, las burlas o las agresiones físicas. Desde este punto

se gesta el diálogo entre las geografías de los espacios escolares y las geografías de las sexualidades, en tanto que hay que dilucidar esas otras experiencias de sujetxs contrasexuales, porque transgreden la heteronorma (Preciado, 2020; Islas, 2020), que se generan a la luz de las relaciones de poder, que son socialmente aceptadas, omitidas e ignoradas.

La vigilancia del género y las sexualidades es una forma de disciplinamiento, como más adelante se explica, y el papel de las autoridades es tan importante en tanto que interviene en la estadía de lxs estudiantes en el espacio escolar. Las actividades didácticas reproducen y refuerzan, en la mayoría de los casos, tanto los roles de género como el disciplinamiento de las sexualidades divergentes. Por ello, las geografías de las sexualidades permiten desentramar las acciones violentas desde la escuela como institución y desde las relaciones cotidianas, para integrar y visibilizar todas aquellas formas de expresión identitaria; y al mismo tiempo no naturalizar la jerarquización de cuerpos y géneros en la ocupación del espacio escolar.

En suma, cuando se discuten la producción de los espacios escolares hay que adentrarse a la percepción de quienes lo habitan, las narrativas espaciales que influyen en las relaciones y los puntos de agencia para atenuar las desigualdades. Por esta razón, es importante recalcar que el espacio no es material, únicamente, sino que se configura a partir de los sentires y los afectos de quienes lo hacen parte de su vida. La experiencia encarnada de los espacios expresa las configuraciones sociales, las relaciones de poder. La mirada interseccional desde el género y la sexualidad

logran tocar la urdimbre que se gesta en el proceso de aprendizaje y enseñanza. En toda discusión, indudablemente el entorno socioterritorial, ya sea urbano o rural, reproduce en los espacios escolares los sistemas culturales heteropatriarcales respecto a la división y ocupación del espacio respecto al género y las sexualidades divergentes, cuyo resultado influye en el desempeño académico, también en las habilidades, el empoderamiento y la socialización.

2. Espacio escolar y la binariedad de los géneros: procesos de aprendizaje y socialización

Las geografías de género se han encargado de analizar las formas ocupar y organizar el espacio a partir de las diferencias de sexo y las relaciones de poder entre mujeres, hombres y las distintas identidades sexogenéricas (Soto, 2010; Browne, Gavin y Brown, 2016). Por lo tanto, los espacios escolares replican y reproducen dentro de las actividades académicas dichas relaciones bajo el paradigma de la heteronormatividad del mundo. A través de la cotidianidad de los espacios también se van configurando las biografías, las memorias y los recuerdos emocionales y afectivos que constituyen el sentido de existir de lxs sujetxs (Lindón, 2012; Islas, 2022; Seamon, 2023). Por ello, hay que partir de la premisa que los espacios escolares son apropiados por lxs estudiantes y otrxs actores que intervienen en el proceso de la enseñanza, proceso en el cual las infancias y las juventudes redefinen, revindican y refuerzan las identidades de género vinculadas a la sexualidad.

El género se aprehende a través de la normatividad para ocupar los territorios; y esto influye en las experiencias de lxs sujetxs en los lugares que habita (Rose, 2007; Mc Dowell, 2000; Soto, 2010). Por ello, en las escuelas de nivel básico de zonas urbanas, al menos en México, la normatividad del uniforme marca, refuerza y ancla las reglas de la feminidad y la masculinidad, evidenciando las diferentes prácticas para apropiarse del espacio. La facilidad de los hombres para moverse en la escuela debido al uso del pantalón les permite tener mayor dominio sobre los espacios. El juego se convierte en una forma de socializar entre hombres, el desplazamiento en el espacio indica, simbólicamente, que tiene mayor poder y gestión sobre éste. Esto indica que el género se convierte en una categoría sociocultural para identificar el rango de espacialidad que se puede ocupar siendo niño o adolescente. Los tipos de juegos rudos, violentos, los gritos, actividades como correr o los deportes marcan las rutas para la construcción de la masculinidad que se arraiga a una toma dominante del espacio escolar.

A diferencia de ellos, las mujeres, históricamente han sido relegadas al espacio privado y doméstico; su presencia en el espacio público refiere a una menor participación, visibilización o en el caso más crítico la estigmatización por usar el espacio conferido a la masculinidad (Fenster, 2005; Massey, 1998; Valentine, 2003). Así, en las escuelas el uso de la falda se convierte en una limitante para el desplazamiento, los movimientos del cuerpo de las mujeres, y por ende de la apropiación de los lugares en la escuela. Aunado a ello, la vigilancia de género se convierte en la limitante

respecto a la agencia de las niñas y las adolescentes para la utilización del espacio. La brusquedad en el espacio público implica un acto masculinizante, que rompe con la performatividad femenina que se espera de las niñas y las adolescentes. Estas diferencias en la ocupación del espacio elucidan la organización del espacio escolar desde los constructos socioculturales heteropatriarcales. Se limita la acción de las niñas en la interacción social dentro de la escuela, y refuerza las desigualdades respecto al poder que se tiene sobre el territorio escolar. La escuela es un espacio de entrenamientos para aprender, aprehender y accionar dichas diferencias de género y sexuales, donde se validan y legitiman estas desigualdades.

El espacio escolar se conforma por territorios de infancias y adolescencias que son validados social y culturalmente por las autoridades. En estos territorios se despliegan las relaciones de poder entre lo masculino y lo femenino desde donde se constituyen las identidades, que se ven desplegadas en las significaciones y experiencias del habitar la escuela. Esto logra dilucidar la separación simbólica de los sexos e impulsa a que las interacciones sean casi exclusivamente entre niñas y entre niños (Castaño-Aguirre, 2023). Estas divisiones demuestran que los diálogos establecidos entre territorios se construyen a partir de relaciones desiguales, la confrontación y el aprendizaje para comunicarse entre lo femenino y lo masculino. El quid se encuentra en la experiencia de relacionarse con la alteridad sexual y de género. ¿Cómo hacer frente a estas desigualdades? ¿Qué tipo de pedagogías serán necesarias para que la experiencia de la desigualdad

espacial no se aprehenda ni se interiorice, y en consecuencia se performe en la vida cotidiana como algo natural?

Asimismo, los cambios corporales del paso de las infancias a la adolescencia ponen de por medio la sexualidad, lo erótico y el deseo como puentes de comunicación y apropiación del espacio escolar (Moreno y Mastrolorenzo, 2021). Los cambios fisiológicos, como la menstruación, se convierten en eventos importantes y trascendentales para la ocupación del espacio, la percepción sobre él y la relación respecto al entorno. La educación sexual se vuelve una pieza fundamental para comprender estos procesos biológicos que contienen cualidades y significados culturales. La sexualidad emerge de los procesos biológicos, aunque cabe resaltar que los procedimientos para desplegarla en el espacio están normativizados por las reglas sociales (Irigaray, 2009; Wittig, 2005; Valentine, 2003).

En este sentido, la regulación de la sexualidad femenina se espacializa hacia la interioridad de sí misma y la cosificación por parte de los hombres (Irigaray, 2009; Witting, 2005). Las normas que se han aprehendido en los espacios como el nivel primara o la casa se performan en la adolescencia desde donde se plantean y extienden otro tipo de relaciones con lxs compañerxs y las autoridades. El espacio escolar, entonces, es de enseñanza y aprendizaje sociocultural del género, se inician los procesos de semiotización del cuerpo generizado y sexuado. Las narrativas para relacionarse con lxs compañerxs contienen la densidad hormonal del despertar de la sexualidad.

En este sentido, la sexualidad despliega las estrategias del cortejo, del coqueteo y de la sexualización del otrx; aunque también la desexualización de una otredad marginada, por ejemplo, quienes no cumplen con las normativas adolescentes de la popularidad o la belleza.

Lxs jóvenes adolescentes heterosexuales despliegan la sexualidad de forma pública, abierta, y ocupan la centralidad del espacio. La sexualidad masculina es el eje rector del heteropatriarcado, todo aquello que quede fuera de sus códigos y valores se considera un objeto de deseo, o bien objeto de estigmatización (Wittig, 2005; Irigaray, 2009). La escuela se convierte en un espacio de cortejo, de conocimiento práctico respecto a los deseos por entablar relaciones erótico-afectivas con el sexo opuesto. Los juegos de la masculinidad hegemónica entre hombres incentiva el desplegamiento de un capital erótico en los espacios (Islas, 2022;2020), que ha sido conferido por la heteropatriarcalidad. La sexualización del espacio en la adolescencia es inminente ante el despertar erótico y sexual (Irigaray, 2009; Weeks, 2012). Empero, los noviazgos, los cortejos, las prácticas afectivas como besos, abrazos o los juegos se convierten en los vehículos para movilizar significaciones que se plasman en el espacio escolar como parte de su paisaje cotidiano.

El planteamiento aquí es que el espacio escolar como espacio de socialización y formación, en la etapa adolescente está plasmado de afectos eróticos, de deseo y sexuales que lo dinamizan. Si bien, la escuela forma parte del crecimiento del estudiantado, en los procesos formales de la pedagogía escolar también se debe comunicar la educación sexual comportamien-

tos, respeto y ética, para que puedan gestionarse las prácticas sexoafectivas entre lxs alumnxs (Moreno y Mastrolorenzo, 2021).

El espacio sexualizado desde la heteronorma se constituye a partir de las hegemonías corporales y los capitales erótico-afectivos de chicas y chicos que se relacionan entre sí y se preparan para las relaciones de pareja. Este paisaje normalizado, parte de la etapa del conocimiento y del reconocimiento como sujetxs sexuales en la adolescencia, permite constituir topofilias, como esos espacios de agrado, de sentimientos y emociones positivas (Tuan, 1974); lo cual no implica que las relaciones desiguales entre mujeres y hombres se atenúe. Por otro lado, también habría que atender, como parte de las acciones pedagógicas para intervenir, en las formas de experimentar el espacio escolar desde otrxs estudiantes fuera de estas topofilias. Por ejemplo, aquellxs estudiantes que no tienen las mismas habilidades sociales para comprehender los códigos y significados de la sexualización del espacio escolar, lo cual repercute en la autoestima y el desempeño. Dichas experiencias configuran un sentido de rechazo, miedo, ansiedad, tristeza o frustración, es decir, configuran topofobias (Tuan, 1974).

En este tenor, no es impensable tener que argumentar que esta hegemonía espacial masculina referente a la sexualidad adolescente, en secundarias o preparatorias, tejan relaciones de poder y violencias. El acoso hacia las estudiantes puede ser una ventana crítica para observar las dinámicas escolares, y las topofobias femeninas que también se construyen en los espacios escolares. Se puede argumentar que las escuelas

legitiman las relaciones de poder que se tejen entre el estudiantado, al no identificar las desigualdades o violencias (Kramer y Jahnke, 2019; Castaño-Aguirre, 2023). Por ello, lxs gestores de los espacios escolares deben atender el sentido topofóbico estudiantil vinculado al acoso y la violencia, que, desde las desigualdades sociales, también son aprendidas en otros contextos, y replicados en los espacios cotidianos y conocidos.

En suma, el espacio escolar está configurado por las relaciones de género y la sexualidad que inminentemente atraviesan toda la realidad social, cultural, política y económica. La propuesta no sólo tendría que quedar en una educación sexual formal e intelectualizada, sino intervenir en la división sexogenérica del espacio, atendiendo las experiencias espaciales lxs estudiantes, entre topofilias y topofobias. Como lo he venido discutiendo, las escuelas están conformadas por territorios trazados en dos niveles de experiencias que diferencian el género y su constitución. En primer lugar, respecto a la diferencia entre la masculinidad y la feminidad, los juegos, la toma del espacio, la participación, la normativización del cuerpo con los uniformes y la educación formal en los procesos de socialización. Y, en segundo lugar, la emergencia de la sexualidad y su desplegamiento para los procesos para socializar desde lo lúdico, lo erótico, el deseo y lo afectivo.

Las escuelas legitiman y validan las relaciones sociales y sexoafectivas heterosexuales como forma primaria para la estructuración del mundo. Es decir, que se territorializa la binariedad entre lo femenino y lo

masculino, como la norma general para el comportamiento y la performatividad de lxs estudiantes; y al mismo tiempo se refuerzan y legitiman las prácticas del cortejo y desplegamiento de la sexualidad. Los espacios escolares están constituidos por los sistemas hegemónicos de género, y desde ahí se construyen las topofobias, las topofilias y las normas para relacionarse con el mundo. Por lo tanto, se naturaliza la territorialización de la heterosexualidad en las escuelas y se omite sistemáticamente, desde una violencia simbólica, otras experiencias como las de lxs estudiantes LGBTIQ+.

3. Habitar la escuela desde las experiencias de estudiantes LGBTIQ+

La naturalización de las relaciones heterosexuales en el espacio propicia un desplazamiento de lxs sujetxs que no se ajustan a dichas normativas, lo que genera un sentimiento de exclusión y un sentido de violencia por la omisión, disciplinamiento o marginación (Islas, 2020; Silva, 2009; Bell y Valentine, 1995). Las relaciones de género se territorializan en el espacio escolar como una 'máxima universal' de la construcción del mundo social, dejando fuera otras experiencias que son encarnadas por corporeidades estudiantiles que no se asumen en la binariedad femenina o masculina, o bien que tienen identidades sexoafectivas y eróticas no hegemónicas.

El espacio escolar se construye sobre una hegemónica red de significados que se impone, acalla, invisibiliza y margina a quienes subvierten los cánones.

Identificarse como gay, lesbiana, bisexual, trans o queer, en los niveles educativos básicos, significa un reto, una lucha y una batalla constante ante la represión que las normatividades del espacio escolar les imponen. El espacio está constituido simbólicamente para que se aprehendan en él las reglas aceptadas socialmente de la performatividad de género binario-heterosexual (Rose, 2007; Islas, 2020). Sin embargo, también en el espacio están instaurados, el disciplinamiento, los castigos y las correcciones de género que se ejecutan ante cualquier performatividad que cuestione los cánones del heteropatriarcado.

En la falsa neutralidad de los espacios escolares, las contrasexualidades infantes o adolescentes cuestionan la binariedad, la conformación de la norma de la heteronormatividad: sexo-género-deseo. Es decir, ser hombre, masculino y desear eróticamente a las mujeres, y a la inversa. Es la corporeidad de las identidades LGBTIQ+ la que resiente el rechazo, la marginación, el miedo, la omisión y la ridiculización, por parte de compañerxs heterosexuales quienes se les ha conferido el poder de disciplinar.

La hegemonía heterosexual del espacio escolar influye negativamente en las experiencias de las contrasexualidades, y dilucida las desigualdades y las violencias de las que son sujetxs. Entonces, para que haya un orden heteropatriarcal, como lo discutí en el apartado anterior, se tienen que validar las relaciones de poder (Castaño-Aguirre, 2023; Baez, 2018), las cuales operan hacia el acallamiento de las experiencias LGBTIQ+ y en las que intervienen lxs directivxs y las familias.

El disciplinamiento sexo-genérico hacia estudiantes LGBTIQ+ se manifiestan en prácticas como la violencia física, verbal, el acoso y el estigma. Las emociones y sentimientos de estos estudiantes también configuran la complejidad territorial de las escuelas. Con ello, se logra elucidar que el poder es polimorfo y multidireccional, pues se territorializan en los cuerpos de sujetxs, cuya experiencia no es visible para la institución educativa, ni reconocible en tanto que no se nombran sus identidades o no se reivindican sus realidades como parte del entorno y la comunidad escolar. Por ello, así como se educa y se naturaliza el proceso de socialización heterosexual, la escuela interviene en las construcciones de imágenes y representaciones negativas entre las contrasexualidades sobre sí mismas (Silva, 2009; Gayer y Tonini, 2022; Ruiz y Evangelista, 2020).

Esta experiencia de rechazo y de opresión en la heteronormatividad del espacio escolar detona en la configuración de topofobias que emergen de la tristeza, el dolor, la baja autoestima, el sentido de culpa (Silva, 2009), que finalmente son resultado de la no enunciación en la enseñanza formal, y al mismo tiempo de la tolerancia hacia los actos violentos que lxs estudiantes heterosexuales pueden ejercer.

Entonces se configuran contrageografías escolares en la que lxs estudiantes LGBTIQ+ sortean las normatividades, aquellas experiencias espaciales que son invisibilizadas y que al mismo tiempo dinamizan las hegemonías espaciales de la heterosexualidad. Esto refleja una forma de ocupar el espacio desde lo invisible o bien, cuando se es transgresor, desde la otre-

dad construida desde las infancias y las adolescencias, que injiere en cómo se constituyen las emociones y los sentimientos dentro de las normativas heterosexuales.

Estos posicionamientos contrageográficos de infancias y adolescencias LGBTIQ+ pone en pugna lo polimorfo del espacio y la estratificación de sujetxs-sentimientxs, la jerarquización de formas de relacionarse sexoafectivamente. Así como en la adolescencia heterosexual emerge la necesidad de explorar lo afectivo, el deseo y lo erótico, también entre las contrasexualidades se manifiesta. Estas prácticas del cortejo y las emociones que identifican a la entrada a la adolescencia son vividas por las contrasexualidades en universos paralelos, en lo oculto y la represión. Dichas experiencias también son producto de los procesos de socialización en los espacios escolares, se aprende a ocultarse y reprimirse debido al disciplinamiento pedagógico, cultural y social. Los actos homofóbicos y transfóbicos en escuelas como secundarias o preparatorias, dejan huellas psicológicas y emocionales que no permiten un buen desarrollo académico (Ruiz y Evangelista, 2020; Baez, 2018), y al mismo tiempo son la semilla para las topofobias que constituyen esas contrageografías escolares.

El disciplinamiento de las contrasexualidades controla los significados del espacio escolar para mantener el statu quo y la naturalidad desde la matriz heterosexual. El cuerpo docente también interviene, quien en muchas ocasiones omiten que las experiencias en la escuela, el desempeño o el rendimiento académico esté relacionado con la sexualidad divergente como parte intrínseca de su desarrollo somo sujetxs. Los

procesos de enseñanza formal respecto a la sexualidad y los afectos permiten que las enunciaciones se conviertan en una posible realidad en la escuela (Moreno y Mastrolorenzo, 2021; Gayer y Tonini, 2022) que bien puede contribuir a deconstruir el espacio heteronormado. Esta deconstrucción heterosexual de la escuela toma importancia en las acciones como el reconocimiento, la validación y la elucidación de la violencia ante el rechazo o estigma.

La impronta respecto a la educación sexual está marcada por el reconocimiento de que las emociones y los afectos contrasexuales son tan válidos como todos, esto implicaría que las formas de habitar de estos estudiantes mantuvieran una mayor integración, atenuaran las relaciones desiguales en la ocupación del espacio y, por lo tanto, los actos homofóbicos y transfóbicos.

La vigilancia del género y la heterosexualidad debe ser cuestionada respecto al papel de lxs profesores en las aulas. La performatividad de la enseñanza por parte de lxs docentes remarca los roles de género desde una posición de autoridad. Esto quiere decir que se teje otra red de relaciones de poder en dirección vertical respecto a la figura de autoridad docente que valida o invalida, castiga o premia, toda acción que se encuentre dentro de los parámetros del comportamiento heteronormado. Con esto quiero decir que, puede haber acciones explícitas que lxs docente expresen en torno a las contrasexualidades, también la omisión es una forma de reafirmar y asentir la hegemonía heteropatriarcal. Por ello, el discurso docente se vuelve una forma de legitimar otras experiencias del habitar estudiantil, en el que la enunciación de la otredad sexual permite visibilizar,

atender, darle nombre y sobre todo impulsar a una integración en un ambiente de bienestar.

Las contrasexualidades estudiantiles, infantes o adolescentes, van trazando las batallas de forma multidireccional, y anclan en el espacio escolar estrategias para sortear las violencias simbólicas verbales o físicas de las que son sujetxs. Por esta razón, es importante señalar que la presencia de la docencia es nodal para mitigar y amenguar las desigualdades en tanto se ocupa y se habita la escuela desde diferentes lugares de enunciación corpórea, emocional, cognitiva y sentimental.

4. Rutas para intervenir y reflexionar el espacio escolar, las sexualidades y el género

La perspectiva desde las geografías contrasexuales que propongo en la lectura de los espacios escolares evidencia que la sexualidad y el género atraviesan la construcción de cualquier espacio y las relaciones sociales. Las escuelas como espacios de enseñanza y aprendizaje están configuradas por las formas de habitar de lxs estudiantes (Kramer y Jahnke, 2019), dichas experiencias son resultado de la trama de relaciones sociales que se establecen en el espacio escolar. Aquí cabe decir, que desde el adultocentrismo las relaciones entre profesores, las madres y padres de familia influyen en la configuración de la heterosexualidad como única opción visible y viable de socialización. Tal discusión, en México se ha llevado con la propuesta de ley *Pin Parental* que apela a que la educación sexual debe recaer en lxs progenitores. Esta propuesta deja al descubierto que el espacio escolar siga perpetrando la heterosexualidad hegemónica y

la masculinidad como ejes rectores de la ocupación de los espacios.

Los espacios escolares son los primeros lugares donde las infancias y adolescencias despliegan su politicidad para reivindicarse como sujetxs, a través de los juegos, de las interacciones y de la diferenciación de cuerpos sexuados entre las infancias. Este contrato social respecto de la educación no permite, si quiera, enunciar que hay una amplitud para explorar y conocer el mundo desde el cuerpo, el género y la sexualidad. Por ello, asiento y afirmo que es importante intervenir en la deconstrucción del espacio heteronormado de las escuelas.

En primer lugar, para reconocer que el espacio escolar es un micro universo social que reproduce las relaciones desiguales y de poder del sistema heteropatriarcal. En segundo lugar, que dicho micro universo se reproduce debido a la omisión y no reconocimiento de las relaciones de poder, en el que las autoridades académicas juegan un papel central. Aunado a ello, las dinámicas de socialización heteronormadas son validadas, enseñadas y aprendidas con lo cual se proscriben las experiencias habitables de las contrasexualidades como erróneas o reprobables. Y, en tercer lugar, se deben enunciar las otras experiencias habitables en la escuela, más allá de la binariedad mujer u hombre, para matizar y atender las violencias, desigualdades y actos discriminatorios.

Referencias

Baez, J. (2018). Pedagogía de la visibilidad. Experiencias escolares de jóvenes en una escuela secundaria pública de la Ciudad de Buenos Aires. *Cadernos Pagu,* 53, 2-25.

Bell, D. y G. Valentine (1995). *Mapping desire: Geographies of Sexualitie*. Londres: Routledge.

Brown G. y Browne, K. (2016). *Geographies of Sex and Sexualities*. New York: Routledge Companion.

Butler, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and Subversion of Identity.* London: Routledge.

Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.

Castaño-Aguirre, C. (2023). Sexo, género y colegios públicos: representaciones de los espacios educativos en las estudiantes de Armenia, Colombia. *Revista Brasileira de Gestão Urbana,* 15. Recuperado el 15 de mayo de 2023 de https://www.redalyc.org/journal/1931/193174205011/html/

Fenster, T. (2005). "Gender ant he city: the different formations of belonging". En Lise Nelson y Soni Seager (eds.) *A Companion to Feminist Geography* (pp. 242-256). Australia: Backwell.

Gayer, C. A. y Tonini, I. (2022). Espacio escolar y heteronormatividad: aproximaciones y distanciamientos entre el urbano y el rural. En P. Soto (coord.) *Espacios géneros y sexualidades. Reflexiones feministas sobre las diferencias espaciales* (pp. 315-342). México: UAM, Ediciones Lirio.

Giglia, A. (2012). *El habitar y la cultura. Perspectivas teóricas y de investigación*. México: Anthropos, UAM, Editorial Siglo XXI.

Helfenbein, R. (2021). *Critical Geographies of Education*. Nueva York: Routledge.

Irigaray, L. (2009). *El Sexo que no es Uno*. Madrid: Akal.

Islas, D. (2020). "La Geografía Queer o Geografía Contrasexual: de las corporeidades a la queerificación. El proceso de queerificación de la Zona Rosa en la Ciudad de México". En Paula Soto (coord.) *Espacios géneros y sexualidades. Reflexiones feministas sobre las diferencias espaciales* (pp. 285-314). México: UAM, Ediciones Lirio.

Islas, D. (2022). ¿Volver al clóset? *Gerontoespacios contrasexuales en Tijuana: prácticas sexoafectivas y de sociabilidad*. Tesis para obtener el doctorado en Estudios Culturales, El Colegio de la Frontera Norte.

Kramer, C. y Jahnke, H. (2019). Geographies of Schooling: an introduction. En C. Kramer, H. Jahnke y P. Meusburguer (eds.), *Geographies of Schooling* (pp. 1-18). New York: Springer.

Lindón, A. (2012). "¿Geografías de lo imaginario o la dimensión imaginaria de las geografías del Lebenswelt?". En A. Lindón y D. Hiernaux (coords.) *Geografías de lo imaginario* (pp. 65-86). Barcelona, México: Anthropos, UAM.

Lindón, A. (2016). Las geografías culturales de las afectividades encarnadas. En Lan Diana (comp.)

Geografías en Diálogo. Debates contemporáneos. Tomo II. (pp. 9-24). Buenos Aires: UNCPBA.

Massey, D. (1998). *Space, place and gender*. Minneapolis: Minnesota University Press.

McDowell, L. (2000). *En Género, identidad y lugar.* Valencia: Ediciones Cátedra.

Moreno, M. y Mastrolerenzo, C. (2021). *Geografía y Educación Sexual*. Buenos Aires: Milena Caserola.

Ochoa, S. (2019). El viaje como espacio escolar. Desigualdades múltiples en el entorno. *Reencuentro. Análisis de problemas* universitarios, 30, 77, 35-52.

Preciado, P. (2020). *Manifiesto contrasexual*. Madrid: Anagrama.

Rose, G. (2007). "Performing Space". En D. Massey, J. Allen y P. Sarre (coords.) *Human Geography Today* (pp. 247-259). Cambridge: Polity Press and Blackwell Publisher Ltd.

Ruíz, G. y Evangelista, A. (2020). LGBT-D en las trayectorias escolares: mecanismos cotidianos de vigilancia, castigo y reproducción de la escuela. *La* Ventana, 6, 52,

Seamon, D. (2023). *Phenomenological Perspectives of Place, Lifeworld, and Lived Emplacement: Select Writings of David Seamon*. London: Routledge.

Silva, J. M. (2009). *Geografias subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades*. Ponta Grossa: Todapalavra.

Sliwka, A. y Brita, K. (2019). Redefining School: Educational spaces for Adolescents Engagemen in Learning. En C. Kramer, H. Jahnke y P. Meusburguer (eds.), *Geographies of Schooling* (pp. 321-332). New York: Springer.

Soto, P. (2010). "Los giros de las geografías de género: re-pensando las diferencias". En A. Lindón y D. Hiernaux (dirs.). *Los Giros de la Geografía Humana. Desafíos y horizontes* (pp. 217-240). Barcelona: Anthropos, UAM.

Tuan, Y. (1974). *Topophilia: a study of environmental perception, attitudes and values*. Inglewood Cliff, N.J. : Prentice Hall.

Tuan, Y. (1977). *Space and Place. The perspective of experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Valentine, G. (2003). "Sexual politics". En J. Agnew, K. Mitchell y G. Toals (eds.) *A companion to political Geography* (pp. 383-430.). Oxford: Blackwell.

Weeks, J. (2012). *Lenguajes de la sexualidad*. Madrid: Nueva Visión.

Wittig, M. (2005). *El pensamiento heterosexual*. Barcelona: EGALES.

Reflexiones sobre la formación médica para la promoción de la salud sexual de hombres bisexuales

Omar Alejandro Olvera Muñoz

Resumen

En México, la educación sexual en medicina reduce la información sobre sexualidad a la reproducción humana. En consecuencia, estos profesionales tienen pocas habilidades para la promoción de la salud sexual de hombres bisexuales. En este texto se reflexiona sobre la formación de médicas y médicos para la promoción de la salud sexual de hombres bisexuales. Se plantea la necesidad de incluir la transversalidad de la perspectiva de género en la formación médica a fin de integrar la aplicación del principio de igualdad de trato y no discriminación entre las personas a las que proveen servicios de salud sexual.

Palabras clave: ciencias médicas, hombres bisexuales, formación profesional superior.

Introducción

Desde hace años las Naciones Unidas (2016), plantearon la relevancia de capacitar al personal sanitario en todos los países en desarrollo. Esto con el propósito de garantizar una vida sana y promover el bienestar para todas las personas en cualquier edad. En el mismo año la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2016), señaló la necesidad de nuevos modelos de formación de los profesionales de la salud a fin de interrumpir las tendencias de ineficiencia de atención en los diversos espacios sanitarios. Por tanto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2017), distinguió a la educación y la salud como dos pilares fundamentales para alcanzar el bienestar de todas las personas en todas las sociedades.

Desde esta postura, el estudio de las competencias de profesiones de la salud para la atención y comprensión de las adversidades en salud, a las cuales se enfrentan los colectivos humanos ha permitido distinguir que estas capacidades se desarrollan a lo largo de la formación académica en las universidades, al igual que en escenarios de prácticas (Pinilla, 2018). Por este motivo, en la región de las Américas se busca reorientar la formación de los profesionales de la salud a los requerimientos que las comunidades necesitan, así como lograr el perfeccionamiento de competencias para enfrentar con eficiencia los nuevos escenarios de atención a la salud de las diversas colectividades humanas (Artaza, *et al*., 2020).

Desde inicios del siglo XXI la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2000), señaló que la

promoción de la salud sexual (SS) debe realizarse considerando todos los componentes integradores de la sexualidad humana. No obstante, durante los procesos formativos de personal de salud en general y de medicina en particular, se omite hablar o discutir sobre la SS de diversos colectivos, por ejemplo el de personas lesbianas, gays, bisexuales y gente trans (LGBT). Aunque comienzan a existir esfuerzos por promover hábitos saludables, abordando con especial atención los problemas de salud que afectan a este grupo humano (Gil-Borrelli, *et al*., 2017), colectivos como el de personas bisexuales siguen siendo poco mencionados en la formación académica de profesionales de la medicina.

Por otro lado, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2022), evidenció que los hombres bisexuales mexicanos buscaron atención a su salud por su orientación sexual. La principal atención buscada fue de tipo psicológica, seguida de la médica. Empero, en estos espacios reportaron recibir comentarios relacionados con cambiar su orientación, información poco apropiada a la situación de salud por la que acudieron o la negación del servicio. En ese sentido, cobran relevancia los estudios de Valenzuela-Valenzuela y Cartes-Velásquez (2020), al señalar los efectos que tiene la ausencia de la perspectiva de género en la atención médica de personas LGBT, la cual permita evitar la discriminación en la prestación de servicios de salud.

En atención a lo cual, este texto está centrado en reflexionar sobre la formación de profesionales de la medicina para la promoción de la SS de hombres bisexuales. Lo anterior, debido a que estos aspectos son un tema poco abordado en la investigación científica,

así como una necesidad emergente de atención por parte de profesionales de la salud. El manuscrito se distribuye en cuatro apartados expositivos. En primer lugar, se realiza una breve caracterización de la formación de profesionales de la medicina en México. En seguida, se describen diversos estudios científicos sobre la promoción de la SS en hombres en la región de América Latina. En un tercer momento, se integran una serie de reflexiones sobre la promoción de la SS en hombres bisexuales. Por último, se coloca la sección de consideraciones finales en la cual se sugieren puntos de partida para futuras investigaciones a partir de lo señalado en las secciones analíticas del presente texto.

Formación de profesionales de la medicina en México

Durante el ciclo escolar 2021-2022 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), contabilizó 157 090 personas matriculadas en el nivel nacional en el estudio de las ciencias médicas. De ese total, la Ciudad de México posee la mayor cantidad de personas que se encuentran realizando estudios en dicho campo de formación. De las 26 389 personas matriculadas en la ciudad, 5 050 son de nuevo ingreso; 3 381 mujeres y 1 699 hombres.

Por otro lado, la Suprema Corte de Justicia de la Nación (2011) señala que la enseñanza de la medicina en nuestro país se remonta a 1579, año en el que dio inicio la Cátedra Prima de Medicina, en la Real y Pontificia Universidad de México. No obstante, es hasta 1946 cuando se registró el plan de estudios de la carrera de

médico cirujano en la entonces Escuela de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

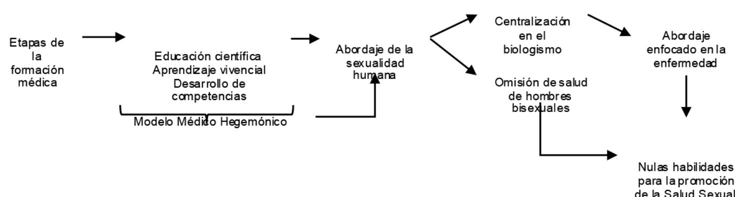
Desde su institucionalización como profesión, existe una heterogeneidad en la educación médica (Akaki y López, 2018). Lo anterior, debido a la diversidad de escuelas públicas y privadas enfocadas en la enseñanza de la medicina en el país. Sin embargo, Fajardo-Dolci, *et al.*, (2019), señalan que la responsabilidad social de las universidades, en relación con la educación médica, se encuentra centrada en la conformación de profesionales de la medicina competentes para mejorar la salud de la población en general.

Para lograr una formación profesional eficiente, el proceso de institucionalización de la educación médica ha virado en tres reformas educativas. La primera de ellas abarca desde el siglo pasado hasta los años sesenta e incorporó como base central la educación científica. En seguida, la enseñanza se concentró en el aprendizaje vivencial, y se tuvo una focalización didáctica en la resolución de problemas. A decir, el personal de medicina debía ser capaz de resolver las diversas situaciones a las que podría enfrentarse en su práctica profesional.

Finalmente, la tercera etapa incluye desde los inicios del siglo XXI hasta la actualidad, en ella se tiene un modelo educativo en relación con el desarrollo de competencias con una institución basada en los sistemas de salud y educación, por lo tanto, se busca que las personas profesionales desarrollen una diversidad de habilidades tales como informáticas, en salud pública, liderazgo, visión centrada en el paciente (no en

la enfermedad), junto con un adecuado trabajo interdisciplinario con otros profesionales de la salud (García-Luna, *et al*., 2021).

Figura 1 *Importancia de la Formación Médica*



Nota: Esta figura muestra la importancia de la formación médica, destacando aspectos fundamentales sobre el tema del texto.

Empero, como consecuencia de la necesidad de desarrollar diversas competencias profesionales, se podría omitir el abordaje crítico de aspectos tales como la sexualidad, ss o su promoción. La focalización en el desarrollo de habilidades impacta en los procesos críticos de la formación o en la producción del conocimiento acorde a las necesidades actuales de la población.

Por lo ya dicho, y a pesar de las diversas tendencias pedagógicas en la enseñanza de la medicina, la formación de estos profesionales en el país tiene una iniciación temprana en la educación y consolidación de aprendizajes del campo clínico (León-Bórquez, *et al*., 2018). Esto influye en el imaginario colectivo que asocia a la medicina con la práctica individualizada y exclusivamente en consultorios u hospitales, también en incorporar una mirada hegemónica de concebir las explicaciones de la salud y todo lo referente a su campo de acción.

Eduardo Menéndez (2020), utiliza el concepto de Modelo Médico Hegemónico (MMH) para abordar esta focalización de la medicina en la práctica clínica, individualizada y centrada en la enfermedad. Con dicho concepto se intenta caracterizar al modelo de medicina que devino dominante desde principios del siglo XIX, bajo el capitalismo, y se encuentra en expansión (Triana y Álvarez, 2017). En síntesis, el MMH privilegia el componente biológico de la enfermedad, se orienta al carácter principalmente individual, aislado de las circunstancias de ahistoricidad, fuera de los marcos de interrelación humana subrayando su asociabilidad, con fuerte carga de intervenciones resolutivas para alcanzar la eficacia pragmática (Menéndez, 2020).

Además, la fragmentación e hiperespecialización de las prácticas y saberes en salud son una de las principales características estructurales del MMH. Por lo tanto, la propuesta del MMH permite comprender cómo la profesión médica ligó y privilegió, en su constitución sociohistórica, saberes teóricos y técnicos enfatizados en el abordaje de la enfermedad del individuo.

Profundizando en la formación de profesionales de la medicina desde el MMH, es importante resaltar que dicha alineación deja de lado el abordaje socio-histórico de las desigualdades en salud de personas LGBT, el cual, abone a la reflexión crítica de las problemáticas sociales que pasa este colectivo e impactan negativamente en su salud. Dicho de manera distinta, en México, la formación de profesionales de la medicina, desde la centralidad biomédica, influye en que la formación en sexualidad sea desde una mirada acentuada en la

reproducción humana y en consecuencia, normalice la heterosexualidad.

Del mismo modo, se dejan fuera otros abordajes como por ejemplo la perspectiva de género o su transversalización (Valenzuela-Valenzuela y Cartes-Velásquez, 2020). Desde lo señalado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2017), la perspectiva de género es entendida como "la aplicación del principio de igualdad de trato y no discriminación y de oportunidades a las políticas públicas entre las personas que conviven en una sociedad" (p.10). Esta herramienta permite plantear las disparidades que viven las personas, junto con garantizar el acceso a todos los recursos en igualdad de condiciones, y evaluar las acciones en pro de la igualdad de todos los colectivos humanos.

Entonces, la sinergia de la focalización en el desarrollo de una diversidad de habilidades o competencias producto de la institucionalización de la formación médica, así como la acentuación en la mirada de la sexualidad humana desde el MMH impacta, no sólo en la educación que reciben las y los profesionales de la medicina para promover la SS de colectivos como el de personas bisexuales, sino también en la calidad con la que prestan dichos servicios de salud.

Promoción de la salud sexual en hombres

Históricamente, la OPS estableció que la SS debe promoverse en todas las personas, por tanto, para su impulso eficaz deben tomarse en cuenta todos los componentes que integran la sexualidad (OPS, 2000). En

ese orden de ideas, la OMS definió a la SS como "un estado de bienestar físico, mental y social en relación con la sexualidad, y no solamente la ausencia de enfermedad, disfunción o malestar" (OMS, 2018, p.3).

Ergo, las personas prestadoras de servicios de promoción de la SS, junto con el estudiantado de medicina en particular precisan tener un enfoque holístico, que permita sumar esfuerzos para la prevención de las enfermedades y las disfunciones sexuales, de la misma manera que coadyuve en promover de manera activa y positiva la SS y el bienestar general (OMS, 2018). Empero, en países como México, la educación sexual escolar reduce la información sobre sexualidad al coito, motivo por el cual, la enseñanza tiene una focalización en la genitalidad (Heredia y Rodríguez, 2021) y en el uso del condón masculino, la prevención del embarazo y la protección contra el Virus de la Inmunodeficiencia Humana (VIH) (Rojas *et al*., 2017).

Desde lo señalado por Menéndez (2020), el MMH impacta en el hincapié de la práctica médica en resolución de la enfermedad. No es de extrañarse que categorías complejas como sexualidad o SS se reduzcan a sus componentes biológicos y centrados en la normalidad-anormalidad o lo sano-enfermo.

Por otra parte, investigaciones recientes señalan que las personas prestadoras de servicios de salud no tienen las aptitudes o los conocimientos necesarios para la atención competente de la promoción de la SS, esto particularmente en población adolescente (De Castro, *et al*., 2020), y en personas LGBT (Gomes y Tesser, 2022). De manera particular el Estado mexicano elaboró el Programa de Acción Específico de Salud Se-

xual y Reproductiva 2020-2024, en el cual, se busca que la población en general tenga acceso a servicios de SS, así como información científica que no discrimine y prevenga y reduzca la violencia de género y sexual que pudiesen experimentar diversos grupos humanos.

Como objetivo central del programa se propone capacitar y sensibilizar al personal prestador de servicios de SS para proporcionar una atención integral que tenga un enfoque de derechos humanos, perspectiva de género, interculturalidad y reconocimiento de la diversidad (Secretaría de Salud, 2022). Sin embargo, en el país como en diversas regiones de América Latina, la investigación científica actual señala que los hombres son excluidos de los servicios de SS y en consecuencia, se tiene poco conocimiento de sus realidades en ea materia (Díaz-Rojas, *et al*., 2020).

Como ejemplo ilustrativo de esta exclusión, se cuenta con estudios como el de Pinheiro *et al*., (2011) en Brasil, dichas autoras refieren que los hombres no son considerados en los servicios de atención a la SS y en caso de serlo, la focalización recae en asociar su SS con el riesgo, la infección o la heteronormatividad. Por su parte autoras como Obach, *et al*., (2018) en Chile, reportan que la exclusión de los hombres en los servicios de SS se debe a que, históricamente estos espacios han sido conceptualizados como asuntos de mujeres, esto también ha sido reportado por autores como Figueroa (2010, 2016), aunque dicho autor enfatiza en los servicios de salud reproductiva y no sólo de SS.

Como resultado, esta supresión de los hombres o asociación de los servicios de SS únicamente para las

mujeres ocasiona una baja asistencia a los servicios de atención a la SS por parte de los hombres (Ochoa-Marín y Vásquez-Salazar, 2012) o una utilización de los servicios de SS exclusivamente por problemáticas o enfermedades y no por promoción de la SS. Esto también puede ser entendido debido a que estos servicios no son percibidos por los hombres como una red de apoyo o como un espacio social capaz de proporcionarles información de utilidad a sus intereses o resolutiva a sus inquietudes (Pinilla, *et al.*, 2009).

Salud sexual de hombres bisexuales

La situación de atención a la SS en hombres empeora cuando se trata de promoverla en hombres bisexuales. En primer lugar, porque la información científica que recibe el personal de salud para la orientación competente de la SS de este colectivo es limitada o nula (Valenzuela-Valenzuela y Cartes-Velásquez, 2020). En segundo lugar, en los espacios de atención a la SS se tiende a reproducir la heteronormatividad, la desinformación o los prejuicios y estereotipos en relación con el ejercicio de la sexualidad en general o por proveer atención sobre SS a usuarios bisexuales en específico (Nieto-Gutiérrez, *et al.*, 2019). En este apartado, se enfatiza en los resultados de investigaciones científicas que permiten abonar al conocimiento científico sobre SS en hombres y su vinculación con profesionales de la medicina.

Centrando la información en la actitud o conocimiento por parte de las personas prestadoras de servicios de SS, personas investigadoras como Saavedra-Avendano

et al., (2017), mencionan que los profesionales no poseen actitudes o conocimientos adecuados para abordar temáticas sobre SS en colectivos como el de hombres bisexuales. También, la constante en el abordaje normativo de la sexualidad, durante su formación profesional en medicina, genera que las personas proveedoras de atención a la SS tengan poca capacidad para reconocer las diversas prácticas del ejercicio de la misma.

Aunado a eso, los profesionales de servicios de SS tienen un bajo reconocimiento de que los usuarios pueden requerir una promoción de su SS más allá de los estándares de las prácticas heteronormativas (Estay, *et al.*, 2020). Vale decir, los usuarios no sólo requieren información sobre métodos de planificación familiar o infecciones de transmisión sexual, sino también precisan recibir conocimiento sobre prácticas que posibilitan ejercer su sexualidad en pro de su bienestar psicológico o emocional.

Por otro lado, las dificultades ocasionadas por la formación heteronormativa del ejercicio de la sexualidad impactan la calidad en la atención de la promoción de la SS de hombres bisexuales o la apertura de la orientación no heterosexual de estudiantes en los espacios formativos o profesionales de la medicina en los ambientes laborales. A decir de Cardozo-Torres *et al.*, (2021), realizaron una investigación con estudiantes de medicina de los cuales, la población bisexual fue la que tuvo una menor apertura de su orientación sexual, aun en comparación con sus pares gays y lesbianas.

Por tanto, la sinergia del desconocimiento al igual que la reproducción de estándares (hetero)normativos en el ejercicio de la sexualidad, tiene un potencial para

forjar en estudiantes de medicina y en las personas prestadoras de servicios de SS prácticas invisibilizadoras, discriminatorias o violentas hacia hombres bisexuales. Dichos actos pueden repercutir en sus experiencias de atención a la SS, así como en una menor apertura de su orientación sexual a sus proveedores de servicios (CEAV, 2018) o en la nula asistencia a dichos espacios de atención a la salud. Todo esto con la finalidad de evitar los tratos violentos, discriminatorios o faltos de reconocimiento en la atención de su SS (Araújo, *et al.*, 2009).

De la misma manera, la falta de conocimientos sobre cómo atender o promover la SS de hombres bisexuales genera sentimientos de incomodidad en las personas profesionales de la medicina. Ello, debido a que desconocen las formas de cómo hacer la historia clínica o la existencia de particularidades para realizar una exploración física en este colectivo (Valenzuela-Valenzuela y Cartes-Velásquez, 2020).

Para evidenciar estas dificultades en la atención a la SS de personas LGBT en general y de hombres bisexuales en particular, se cuenta con el estudio de Gomes y Tesser (2022), quienes realizaron una investigación con enfoque cualitativo por medio de la técnica de grupos focales a Médicos de Familia y Comunidad. Entre sus principales aportes, resalta la poca formación que tuvieron los profesionales de la medicina para aproximarse a la atención a la salud del colectivo LGBT, asimismo señalaron la dificultad de abordar temas de sexualidad y género en las consultas clínicas con estos usuarios.

En contraste, estudios enfocados en la capacitación profesional obligatoria sobre temáticas vinculadas con la salud de personas LGBT han evidenciado que el estudiantado de medicina tiene mayor confianza al atender a estos usuarios, junto con un uso correcto del lenguaje para abordar la orientación sexual o identidad de género de sus personas usuarias durante el desarrollo de sus consultas (Santos, *et al.*, 2020).

Consideraciones finales

En el presente texto se evidencia la centralidad de la formación médica en el MMH que omite abordajes críticos sobre la sexualidad humana, perspectiva de género y promoción de la SS de hombres bisexuales. Esto genera que la mayor parte de la atención se enfatice en promover el uso del condón masculino, la prevención del embarazo o se busque educar en la necesidad de protegerse contra el VIH, junto con la reproducción de una práctica basada en la heteronormatividad, los prejuicios o rechazo social a hombres bisexuales.

Un análisis crítico de esta tendencia permite distinguir la asociación de la atención a la SS de hombres con el "riesgo" o la enfermedad. También permite visibilizar la exclusión que los espacios de atención a la SS tienen para con este colectivo. Lo anterior, en vista de que estos escenarios son percibidos como puntos para "resolver" o atender alguna problemática de salud más que para promover el ejercicio libre de la sexualidad, y permitir el alcance del máximo goce de la SS.

En el caso de los hombres bisexuales, los entornos de atención a la SS tienen el potencial de reproducir los

actos violentos, discriminadores o invisibilizadores de su orientación sexual o de sus necesidades de atención a la SS en particular. La nula información que recibe el estudiantado de medicina para poder distinguir las especificidades de atención a la SS dificulta su promoción o la separación de la práctica clínica orientada en el riesgo, la enfermedad o la patologización.

A partir de lo dicho en este contexto, la formación educativa de profesionales de la medicina requiere incorporar la transversalización de la perspectiva de género a fin de que médicas y médicos puedan atender sin discriminación y con conocimiento competente las necesidades en salud de hombres bisexuales y coadyuven a garantizar un trato digno e igualitario.

Desde lo planteado por la OPS (2019), la transversalización de género como una estrategia para institucionalizar acciones orientadas hacia el logro de la igualdad de género, requiere identificar las intersecciones de esta categoría analítica con diversos factores de exclusión y discriminación. Para el presente abordaje, la propuesta de incluir la perspectiva de género en la formación médica centraría su aporte en reconocer el impacto de los procesos de estigmatización, patologización y rechazo social en la salud de hombres bisexuales.

Adicionalmente, la transversalización de la perspectiva de género en la formación médica debe considerar las necesidades en salud de la diversidad de las poblaciones y reconocer el trabajo multisectorial y determinación social de la salud de hombres bisexuales para generar acciones en pro de la salud de este colectivo. Esto permitiría evitar reproducir los factores de exclusión y discriminación que impactan negativamente en

la salud de este grupo, así como plantear estrategias particulares para la promoción de su SS. Es aquí donde emerge la necesidad de modificar los actuales planes y programas de estudio de las diversas escuelas de medicina en el país. Es decir, se precisa de hacer una revisión y actualización del contenido curricular de los contenidos estudiados en la formación médica y asentar la capacitación profesional sobre temáticas vinculadas con la SS de personas LGBT en general y de hombres bisexuales en particular.

Del mismo modo, se requiere que el profesorado se actualice en las necesidades en salud de estos colectivos y las formas de promover su SS evitando reproducir el modelo heteronormativo en el ejercicio y promoción de la SS, así como las prácticas de atención a la salud desi-gual. Ello implica, realizar más investigación científica sobre el tema y fortalecer alianzas con profesionales de la salud o diversos actores tales como personas académicas, activistas o sujetos sociales multidisciplinarios dedicados a la producción crítica del conocimiento científico sobre la SS de hombres bisexuales.

Por último, falta seguir abordando el papel de las universidades en el desarrollo de las habilidades y competencias para que las personas proveedoras de servicios de SS estén lo mejor capacitadas, y puedan enfrentar con eficiencia los nuevos escenarios de atención a la salud de las diversas colectividades humanas. También se requiere aportar una formación profesional con elevado compromiso social en contra de la discriminación y sus consecuencias en ámbitos de promoción de la SS en diferentes grupos humanos.

Referencias

Akaki, J. y López, J. (2018). La educación de pre y postgrado en América Latina. Formación de médicos especialistas en México. *Educación Médica, 19*(S1), 36-42. https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.03.007

Araújo, M., Montagner, M., Magalhães, R., Lopes, F. & Freitas, M. (2009) Symbolic Violence Experienced by Men Who Have Sex with Men in the Primary Health Service in Fortaleza, Ceará, Brazil: Negotiating Identity Online Under Stigma. *AIDS Patient Care STDS, 23*(8), 663-668. http://dx.doi.org/10.1089/apc.2008.0123

Artaza, O., Santacruz, J., Girard, J., Alvarez, D., Barria S, Tetelboin, C., Tomasina, F. y Medina, A. (2020). Formación de recursos humanos para la salud universal: acciones estratégicas desde las instituciones académicas. *Rev Panam Salud Pública, 44,* 1-5. https://doi.org/10.26633/RPSP.2020.83

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. [Sitio web]. Anuario Educación Superior – Técnico Superior, Licenciatura y Posgrado 2021-2022 V.1.1. [Consultado 2023 Abr 03] http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior

Cardozo-Torres, H., Leon-Stimson, R., Ullón-Godoy, M., Mancuello-Gómez, J., Palma-Cegla, C., Pipirig, T., Consoni, L., González-Almada, S. y Torales, J.

(2021). ¿Dentro o fuera del clóset? Apertura y/o encubrimiento de la orientación sexual de estudiantes de Medicina de la Universidad Nacional de Asunción. *Med. clín. Soc,* (1), 3-10. https://doi.org/10.52379/mcs.v5i1.163

Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas [CEAV]. (2018). *Diagnóstico nacional sobre la discriminación hacia personas LGBTI en México: Derecho a la salud publicada por Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas* [Archivo PDF]. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/437845/FINAL._Diagn_sticoNacionalSalud_1.pdf

De Castro, F., Rodríguez-Hernández, J., Hubert-López, C., Sánchez-Pájaro, A., Rosas-Magallanes, C., Villalobos, A. y Barrientos-Gutiérrez, T. (2020). Curso masivo en línea "Salud sexual y reproductiva": cambios en conocimientos, deserción, reprobación y satisfacción. *Salud Pública Mex,* 62, 559-568. https://doi.org/10.21149/11183

Díaz-Rojas, D., Guerrero-Parra, N., Robles-Carreño, M., Rodríguez-Medina., J. y Janeth; Lafaurie-Villamil, M. (2020). Hombres, salud sexual y salud reproductiva: avances de la investigación reciente en América Latina. *Revista Colombiana de Enfermería,* 19(2), 1-25. https://doi.org/10.18270/rce.v19i2.2946

Estay, F., Valenzuela, A. y Cartes, R. (2020). Atención en salud de personas LGBT+: perspectivas desde la comunidad local penquista / Health-care on LGBT+ people: perspectives from the local com-

munity from Concepción. *Rev. chil. obstet. ginecol, 85*(4), 351-357.

Fajardo-Dolci, G., Santacruz-Varela, J., Lara-Padilla, E., Martínez, E., Zermeño-Guerra, A., y Gómez, J. (2019). Características generales de la educación médica en México. Una mirada desde las escuelas de medicina. *Salud Pública de México, 61*(5), 648-656. https://doi.org/10.21149/10149

Figueroa, J. (2010). Generación de datos sobre comportamientos reproductivos de varones en México. *Papeles de población, 16*(65). 131-161.

Figueroa, J. (2016). Algunas Reflexiones Metodológicas al Abordar Experiencias Reproductivas de los Varones desde las Políticas Públicas. *Masculinities and Social Change, 5*(2)136-155.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef]. (2017). *Comunicación, Infancia y Adolescencia. Guía para periodistas. Perspectiva de Género.* [Archivo PDF]. https://www.hchr.org.mx/puntal/wp/wp-content/uploads/2020/06/COM-1_PerspectivaGenero_WEB.pdf

García-Luna, J., Silva-Ulibarri, L., García-Macías, J, López-Tapia, J., Sandoval-Mussi, A. y Garza-Sáenz, G. (2021). Los desafíos de la educación médica en México. *ARS MEDICA Revista De Ciencias Médicas, 46*(4), 77-83. https://doi.org/10.11565/arsmed.v46i4.1849

Gil-Borrelli, C., Velasco, C., Iniesta, C., de Beltrán, P., Curto, J. y Latasa, P. (2017). Hacia una salud pública con orgullo: equidad en la salud en las per-

sonas lesbianas, gais, bisexuales y trans en España. *Gaceta Sanitaria, 31*(3), 175-177. https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2016.09.013

Gomes, J. y Tesser, J. (2022). Experiências de médicos de família e comunidade no cuidado com a saúde de pacientes LGBT. *Rev Bras Med Fam Comunidade, 17*(44), 1-12. https://doi.org/10.5712/rbmfc17(44)2407

Heredia, A. y Rodríguez, A. (2021). La educación sexual escolar… ¿Funciona? *Revista Digital Universitaria,* 22(4), 1-10. http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.4.12

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. [Sitio web]. Encuesta Nacional sobre Diversidad Sexual y de Género WEB (ENDISEG WEB) 2022. [Consultado 2023 Ago 10] https://www.inegi.org.mx/investigacion/endiseg/2022/

León-Bórquez, R., Lara-Vélez, M. y Abreu-Hernández, L. (2018). Educación médica en México. *FEM, 21*(3), 119-128.

Menéndez, E. (2020). Modelo médico hegemónico: tendencias posibles y tendencias más o menos imaginarias. *Salud Colectiva,* 1-25. https://doi.org/10.-18294/sc.2020.2615

Naciones Unidas. (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. [Archivo PDF]. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/311197/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf}

Nieto-Gutiérrez, W., Komori-Patriona, J., Sánchez, A., Centeno-Leguía, D., Arestegui-Sánchez, De La Torre-Rojas, K., Niño-Garcia, R., Mendoza-Aucaruri, L., Mejia, C. y Quiñones-Laveriano, D. (2019). Factores asociados a la homofobia en estudiantes de Medicina de once universidades peruanas. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 48*(4), 208-214. https://doi.org/10.1016/j.rcp.2018.01.003

Obach, A., Sadler, M., Aguayo, F. y Bernales, M. (2018). Salud sexual y reproductiva de hombres jóvenes en Chile: resultados de un estudio cualitativo. *Rev Panam Salud Pública*. 42, 1-7. http://dx.doi.org/10.26633/RPSP.2018.124.

Ochoa-Marín, S. y Vásquez-Salazar, E. (2012). Salud sexual y reproductiva en hombres. *Revista de Salud Pública, 4*(1), 15-27. http://dx.doi.org/10.1590/S0124-00642012000100002

Organización Mundial de la Salud [OMS] (2016). *Personal y servicios de salud Proyecto de estrategia mundial de recursos humanos para la salud: personal sanitario 2030.* [Archivo PDF]. https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA69/A69_38-sp.pdf

Organización Mundial de la Salud [OMS] (2018). La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo. Organización Mundial de la Salud, Ginebra. [Archivo PDF]. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/274656/9789243512884-spa.pdf?ua=1

Organización Panamericana de la Salud [OPS] (2000). Promoción de la salud sexual. Recomendaciones para la acción. [Archivo PDF]. https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/51672/ReunionSaludSexual2000_spa.pdf?sequence=1yisAllowed=y

Organización Panamericana de la Salud [OPS] (2019). Transversalización de género en salud: avances y desafíos en la Región de las Américas. [Archivo PDF]. https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/51809/9789275321614_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2017). *Panorama de la educación 2017 INDICADORES DE LA OCDE*. [Archivo PDF]. https://www.oecd-ilibrary.org/education/panorama-de-la-educacion-2017_eag-2017-es

Pinheiro, T., Couto, M. y Nogueira da Silva, G. (2011). Questões de sexualidade masculina na atenção primária à saúde: gênero e medicalização. *Interface*, 15(38) 845-858. http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832011000300018

Pinilla, A. (2018). Educación en ciencias de la salud y en educación médica. *Acta Med Colomb, 43*(2), 61-65.

Pinilla, E., Forero, C. y Valdivieso, M. (2009). Servicios de salud sexual y reproductiva según los adolescentes varones (Bucaramanga, Colombia). *Rev Fac Nac Salud Pública,* 27(2), 164-168.

Rojas, R., de Castro, F., Villalobos. A., Allen-Leigh, B., Romero, M., Braverman-Bronstein, A. y Uribe, P.

(2017). Educación sexual integral: cobertura, homogeneidad, integralidad y continuidad en escuelas de México. *Salud Pública Mex*, 59, 19-27. http://dx.doi.org/10.21149/8411

Saavedra-Avendano, B., Andrade-Romo, Z., Rodriguez, M. & Darney, B. (2017). Adolescents and long-acting reversible contraception: lessons from Mexico. *Matern Child Health J, 21*(9), 1724-33. https://doi.org/10.1007/s10995-016-2013-1

Santos, W., Montovani, E., Lopes, J., Nogueira, A., Silva, P., Brito, L. & Bteshe, M. (2020). Experience report of the Symposium Invisibilities in health of the LGBT+ community: reflections on medical education. *Research, Society and Development, 9*(8), 1-20. https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5301

Secretaría de Salud (2022). Programa de Acción Específico de Salud Sexual y Reproductiva 2020-2024. Secretaría de Salud. [Archivo PDF]. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/644374/PAE_SSR_24_5_21.pdf

Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2011). *Decisiones relevantes de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, Constitucionalidad de los requisitos para poder realizar cirugías estéticas y cosméticas.* Suprema Corte de Justicia de la Nación.

Triana, A. y Álvarez, J. (2017). Educación médica, modelo hegemónico y atención primaria de salud. *Praxis y Saber, 8*(18), 217-298. https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n18.2017.7251

Valenzuela-Valenzuela, A. y Cartes-Velásquez, R. (2020). Ausencia de perspectiva de género en la educación médica. Implicaciones en pacientes mujeres y LGBT+, estudiantes y profesores. Iatreia, 33(1), 59-67. https://doi.org/10.17533/udea.iatreia.32

Diversidad sexogenérica como tabú en la labor profesional docente de educación básica en los niveles: primaria alta y secundaria

Abril Adriana Álvarez Hernández

Resumen

En la actualidad, en una sociedad cada vez más cambiante es menester plantear el enfoque de identidades sexo-genéricas en contextos educativos, género y educación, temas en auge, que se encuentran entre mecanismos de prohibición, desconocimiento y/o falta de claridad de su abordaje hasta llegar a la formalidad de su planteamiento en las políticas públicas. En este apartado se presentan los resultados de una investigación documental y de campo, con enfoque exploratorio cualitativo referente al tema de diversidad sexogenérica como un tabú desde la labor docente en niveles de formación básica, y que nos permiten no sólo apuntalar la necesidad de interpretar la realidad desde la subjetividad de la labor docente, sino de sumar categorías de análisis hacia el reforzamiento de la investigación en materia de género en educación.

Palabras Clave: Diversidad sexogenérica, labor docente, tabú, educación

Introducción

El presente trabajo integra un proceso metodológico de investigación exploratorio cualitativo respecto a la *diversidad sexogenérica*, desde la *labor docente* como una *práctica educativa* con relevancia fundamental en lo que se refiere a mecanismos incluyentes, enfocando así la perspectiva en dos niveles de la educación básica: primaria alta y secundaria, debido a que esta fase en el proceso educativo resulta de que además de tener un carácter laico y gratuito para cada individuo de la sociedad, es un elemento clave para fortalecer la construcción de significados en los procesos de actuación social.

De lo anterior, surge la motivación de abordar la interrelación de aspectos subjetivos y objetivos, de docentes como figuras representativas en las aulas que van desde su percepción hasta su actuación profesional. Así también, existe una necesidad imperante de un sostén efectivo y eficaz para la actuación profesional docente, y que trascienda de manera integral a su propia formación, así como de estudiantes, resignificando las relaciones en la cotidianeidad del aula, como es el reconocimiento de las diferencias, y así favorecer la igualdad de *géneros*.

Cabe enfatizar que temas como el de diversidad sexogenérica siguen siendo un tabú en los espacios escolares, debido a una *resistencia heteronormativa* que de alguna manera no considera, excluye e invisibiliza las expresiones e identidades de géneros que no cumplen

con la norma establecida socialmente, y que consecuentemente continúa permeando mecanismos de violencia, desigualdad, y exclusión.

Finalmente, es importante generar el análisis que nos permita considerar, implementar y poder sumar a las experiencias educativas con la finalidad de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje para deconstruir la desigualdad de géneros en el aula, encaminado a promover un modelo de escuela coeducativa con mecanismos incluyentes desde el enfoque de género en educación.

Problematización

"Ciertamente, el contexto multicultural y la preeminencia de las luchas por el reconocimiento de las diferencias (ya sean sexuales, de género(s), raciales, culturales, religiosas, etc.) son las dos características principales que podrían caracterizar las tendencias sociales actuales". (Trujillo, 2015, p. 1527).

Comenzar con esta cita textual, me hace pensar en la violencia, discriminación, y desigualdad que se vive a diario; por lo que es apremiante dar cuenta de los mecanismos socializadores que condicionan a reproducir estas conductas, nos forman y hacen parte de un sistema opresor, segregando poblaciones como lo es la comunidad de la diversidad sexogenérica, "(…) el género y la sexualidad de cierta forma estructuran la configuración de la desigualdad social" (p. 225).

Es importante señalar que, en un país como el nuestro, existe una resistencia constante y de no ser así, no existirían instancias específicas para prevenir y atender

la discriminación como el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación Conapred (2016) el cual define:

> *Diversidad sexual y de género* (También conocida como diversidad sexogenérica). Hace referencia a todas las posibilidades que tienen las personas de asumir, expresar y vivir su sexualidad, así como de asumir expresiones, preferencias u orientaciones e identidades sexuales. Parte del reconocimiento de que todos los cuerpos, todas las sensaciones y todos los deseos tienen derecho a existir y manifestarse, sin más límites que el respeto a los derechos de las otras personas. (p. 19).

Conapred (2016) sostiene en relación con la diversidad que, no es menor la existencia de casos basados en estereotipos que refuerzan acciones repetidas y generalizadas de exclusión, e invisibilidad, sino que esto es algo que se da de manera institucional como lo es en la familia y la escuela, reproduciéndose a lo largo de generaciones.

De esto podemos ejemplificar lo que Stang (2019) expone sobre la diversidad sexual, no existen estadísticas claras, en América Latina y en el mundo, que refleje este sector poblacional, y pareciera que no es un tema de importancia para implementarse.

La diversidad sexogenérica es un tabú latente en los ámbitos académicos, como consecuencia de la hostilidad institucional por la heteronormatividad vigente e impuesta en la sociedad. Al respecto, podemos decir que Gergen 2006, citado por Rubio *et al.*, (2021), refiere que los significados sociales son maneras de explicar el mundo y la realidad social, desde la construcción de creencias y valores, y los cuales se dan en un contexto histórico cultural y que se refleja en las

acciones y discursos de los individuos.

Por consiguiente, de acuerdo con Espin *et al.*, (1996), los estereotipos sexuales han sido aquellas generalizaciones de características o conductas acerca de lo que es "propio", "típicas" de cada sexo: mujer y hombre. De lo anterior, se puede comprender como se refuerza una ideología que se opone al cambio.

Por lo que en los contextos donde se pueden estar reproduciendo conductas persistentes y discriminatorias, en tal sentido continuando con lo que refiere Espin *et al.,* (1996), es que en contextos como la familia y la escuela se originan creencias con estereotipos determinados. Específicamente en la escuela, se refuerza a través de diversas formas como el lenguaje, actitudes del profesorado, madres y padres de familia, libros, materiales, etc., se genera un sistema heteronormativo. (Pp. 5-6).

En relación a lo anterior, Sánchez (2021), explica desde su investigación que los centros educativos como espacios de socialización representan un espacio fundamental en los procesos de socialización en relación a la orientación sexual, e identidad de género de las y los estudiantes, principalmente en la educación primaria; también enfatiza que estos mismos no dan cuenta de pertenecer a un sistema educativo discriminatorio, y por consiguiente no cuentan con las herramientas necesarias para cambiar este modelo heteronormativo.

"El tabú sexual es el más radical en la represión de los niños, así como, en un niño, la voluntad de poder es la voluntad de ser admirado y querido. El niño se esfuerza por despertar admiración y atención" (Neill, 2005, p. 223). Por consiguiente, no sólo es enfocar el trato de docente hacia estudiante, también es consi-

derar la importancia de la percepción del docente en relación con el tema. De modo que:

> (…) cuestionar los discursos disponibles para la enunciación 'verdadera' de las identidades y los cuerpos implica tanto el cuestionamiento de los entramados de poder que imponen condiciones normalizantes, así como de la apertura de un campo de experiencias identitarias y corporales indeterminadas que, lejos de negar al poder, lo asuman como una instancia productiva abierta de modo necesario a la contingencia en el marco de relaciones colectivas y valores comunes a ser constantemente construidos y discutidos. (Torres, 2012, p. 77).

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos decir que la figura docente es un parteaguas en la construcción de identidad de estudiantes, lo que respecta a la ejecución e innovación del currículo, por lo que también es importante abordar que hay desde su praxis, desde la construcción de sus significados como ser social. Moreno (2002), hace hincapié en la evolución del desarrollo profesional del docente, menciona la perspectiva cognitiva, o paradigma del pensamiento, encaminado a lo que hace.

Del mismo modo, de las implicaciones de la práctica docente, menciona Sacristán, 1988; Sacristán & Pérez, 1998, como se citó en Vergara (2016), que está condicionada por un marco institucional, con una estructura social, ético-moral, integrando a los sujetos a esas prácticas conscientes e inconscientes, construyendo importantes significados en la labor educativa.

En consecuencia, en cada experiencia de cada figura involucrada en los espacios escolares y en la cotidianidad de las aulas ocurre que:

> (...) en la clase entran cuerpos que no tienen deseo, que no piensan en sexo o que son, especialmente, desexualizados para entrar en ese recinto, como si el cuerpo y la mente existieran aisladamente uno del otro o como si los significados, constitutivos de lo que somos, aprendemos y sabemos, existiesen de forma separada de nuestros deseos. Y lo mismo podemos decir de los cuerpos de profesorxs, que *son construidos como si no tuviesen deseo sexual*. No sólo eso, de nuevo, la presunción de heterosexualidad opera como con el alumnado. El cuerpo es como un texto, algo aplicable a todos los docentes. (2008, como se citó en Trujillo, 2015).

Panella y Pie (2012), sugieren que es fundamental la realización de espacios educativos y políticos que tengan una apertura al pensar de las posibles soluciones, que más que integrar es conocer lo que pasa con los individuos, subrayando la importancia de recobrar la *dimensión simbólica de los cuerpos*, contrario al modelo presente que denominan de *producción biopolítica*.

Ciertamente la intención es romper esquemas desde lo educativo, ya que además de ser un ámbito ideal para tal propósito, "más allá del campo del pensamiento crítico, es crucial que aprendamos a entrar en el aula *enteras* y no como *espíritus descorporizados*". (Hooks, 2016, p. 5).

En este sentido, Honneth, 2009 citado por Rubio *et. al*., (2021) argumenta que en la cultura occidental heteropatriarcal la forma en como sentimos y expresamos una determinada identidad de género, existe una interrelación de significados, creencias, valores, latentes, y pese a esto, de alguna manera existe ya una pauta a considerar desde lo jurídico y social, los derechos humanos y civiles, de quienes no cumplen con el binomio femenino-masculino.

Al respecto la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), (2014) declara específicamente que desde los contextos educativos, es necesaria una inclusión en donde los estudiantes puedan expresar su diversidad sexual y de género, de la forma en que cada niño, niña y adolescente lo elija y sienta.

Sin lugar a dudas, poner el foco en una figura mediadora y significativa como son las, los docentes en el ámbito educativo, permitirá incidir en ambientes hostiles, así también favorecer el conocimiento de sí mismos, y reflexionar sus propias estructuras de formación como individuo: su personalidad, historia e identidad. Panella y Pie (2012) enfatizan en que la docencia ha vivido sus propias situaciones de opresión, por lo que es importante reivindicar el discurso pedagógico, ya que este mismo juega un papel importante en la misma reproducción de experiencia al que le denominan *conocimiento encarnado*.

En definitiva, es imperante dar cuenta de lo que indica Trujillo (2015), que la educación es mucho más que transmitir conocimientos, se deben proponer nuevas formas que promuevan un proceso más creativo, original y diferente de enseñanza-aprendizaje.

Metodología

La investigación es exploratoria de tipo cualitativo, la elección de este método como estrategia deriva de que las condiciones existentes no son aún determinantes, por lo que es importante la interpretación y comprensión de realidades a través de la profundización y ex-

ploración de la percepción e interacciones en el aula; siendo el objetivo general de este estudio definir la aproximación que tienen las y los docentes al tema de la diversidad sexogenérica como posible tabú en educación básica en los niveles de primaria alta y secundaria, con el propósito de generar un análisis sobre el reconocimiento de las diferencias desde el enfoque de género en educación.

Se consideran docentes de primaria alta y secundaria, debido a que el estudiantado se caracteriza por el cambio de etapa a la pubertad, y los cambios físicos, de comportamiento, intereses que comienzan o están por experimentar.

Con respecto al universo de la muestra fue seleccionado de manera aleatoria por conveniencia para poder aplicar el instrumento, está representada por cinco informantes con el siguiente perfil:

Informante:	**Edad**	**Género**	**Formación docente**	**Años de experiencia docente**	**Tipo de escuela donde labora**
#1 MA	55 años	Femenino	Lic. en Psicología educativa	33 años	Primaria baja y alta pública, zona urbana
#2 MAE	39 años	Femenino	Lic. en pedagogía con Maestría en Admon. del capital humano	20 años	Primaria baja y alta pública, zona urbana
#3 MML	32 años	Femenino	Lic. en sociología con Maestría en Educación	10 años	Primaria baja y alta pública, secundaria pública zona urbana
#4 MKD	24 años	Femenino	Lic. en pedagogía	3 años	Secundaria privada y bachillerato privada, zona urbana
#5 MAM	43 años	Masculino	Li. En Educación primaria	22 años	Primaria baja y alta pública, zona rural

El instrumento utilizado fue la entrevista abierta semiestructurada a profundidad, guiada y flexible con la finalidad de obtener datos cualitativos fiables, así también porque "las entrevistas semiestructuradas: su

ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos" (Díaz *et al*., 2013).

Schettinni, Cortazzo *et al*., (2016), enuncian que la finalidad primordial de la entrevista –en investigación cualitativa– es acceder a la perspectiva de los sujetos; comprender sus percepciones y sus sentimientos; sus acciones y sus motivaciones. Apunta a conocer las creencias, las opiniones, los significados y las acciones que los sujetos y poblaciones les dan a sus propias experiencias.

Para su realización, primero se elaboró un formulario que incluye preguntas cerradas con la finalidad de contar con información general de la o el entrevistada(o), el instrumento se denominó *"Anexo 2. Instrumento Solicitud de Entrevista (Formulario)"*, el cual cuenta con dos breves apartados I. Datos generales docente, II. Datos de la escuela donde labora. Asimismo, la finalidad fue que el muestreo se llevará a cabo como bola de nieve, esta técnica implica que la o el docente proporcione el nombre de otra u otro, como opción a entrevistar.

El siguiente instrumento es el consecutivo del anterior, se denominó *"Anexo 3. Instrumento Guía de Entrevista"*, con un apartado denominado "III. Diversidad sexogenérica, expresión e identidad de género en relación con la labor docente en el aula", el cual cuenta con 31 preguntas abiertas, como seguimiento a la aplicación de las entrevistas.

Para tomar en cuenta la viabilidad de la investigación, el periodo fue de cinco meses, considerando el dise-

ño del instrumento, su aplicación, y sistematización de la información. Asimismo, se realizó una prueba piloto, con una población mínima de una persona, con el fin de mejorar la calidad del instrumento a implementar, realizando los ajustes necesarios para una correcta y adecuada recolección de datos.

La sistematización de la información incluye nueve categorías de análisis, y su estructura se encamina a los factores que se relacionan con el objeto de investigación.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS



Fuente: Elaboración propia

La determinación de las categorías de análisis que a continuación se presentan, fue en relación a diversos factores tanto internos y externos, totalmente interrelacionados que condicionan la labor docente; en este sentido, considerar las características de conocimiento, pensamiento, percepción, preparación, comportamiento y/o actuación de la o el docente como individuo y

profesional en relación al tema, si aplican mecanismos incluyentes de interacción e identificación con los estudiantes con un perfil no heternormativo, su interés por la actualización o capacitación docente, las acciones o propuestas que consideran para tratarse en espacios educativos, así como qué avances y beneficios consideran en la inclusión en el material educativo como una herramienta clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con las cuatro primeras categorías que enmarcan el conocimiento y percepción de las y los docentes sobre la diversidad sexogenérica, podemos enmarcar de manera general que existe una comprensión general del tema, entre cierta confusión, y nerviosismo en los términos y/o conceptos relacionados con el tema, mencionan que lo relacionan con cuestiones de sexualidad, de identidad, como un constructo social en relación a estereotipos impuestos, una cuestión mental, de emociones y preferencias.

Claramente en los puntos de vista existen ciertos vacíos, duda, y falta de profundidad con relación al tema. Existe también una cierta predisposición a todo lo que engloba el tema de diversidad sexogenérica, de acuerdo con ciertas manifestaciones de negación, se considera como algo complejo, tanto de explicar, abordar, comprender, y más aún en espacios educativos.

Refieren que los prejuicios se establecen desde una cuestión cultural, remarcando específicamente a la cultura mexicana como "machista", y se reafirma en mecanismos de violencia hacia otras y otros, si no se cumplen con los estereotipos establecidos para hombres o mujeres, cual sea el caso. Asimismo, de acuerdo

con las respuestas, se asocia más con una cuestión de hombres, que de mujeres; esto es, que la población de la diversidad sexual son más hombres, o figuras masculinas.

Indican que la diversidad sexogenérica es un tabú para tratar en los espacios educativos, por razones de falta de apoyo y censura por parte de las autoridades, padres y madres de familia, y hasta por las y los mismos docentes, ya sea por evadir el tema por cuestiones culturales, evitar conflictos en formas de pensar sobre esta temática, que pueden percibirla como algo negativo, malo, escandaloso para la educación de sus hijas o hijos; también se resalta el desconocimiento o falta de preparación del tema principalmente por docentes. Asimismo, la falta de estructura, seguimiento y articulación en las reformas aplicadas a nivel curricular de los diferentes niveles educativos.

Categoría 5. Realizan las y los docentes mecanismos incluyentes para el reconocimiento de las diferencias en el aula con enfoque de género en educación

Las y los docentes refieren que de manera específica no trabajan el tema de diversidad sexogenérica, sin embargo, trabajan temas en algunas asignaturas relacionadas al tema, especifican materias como Ciencias Naturales, Socioemocional, o técnicas sumativas para el aprendizaje y que realizan por iniciativa propia para el manejo de sus grupos, actividades adicionales, para lograr impactar en ciertos valores como la empatía, fomentando también la integración, apertura y confianza

para resolver dudas de las y los estudiantes sobre temas relacionados o no precisamente con la estructura de la currícula.

Cabe señalar que se puntualiza que estas actividades que relacionan mecanismos incluyentes se desarrollan dentro del aula, sin embargo, una actividad como tal en los espacios escolares como los patios, y que involucren en conjunto a autoridades educativas, no se realizan. Podemos resaltar aquí que la implementación de este tipo de dinámicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje va a depender de la perspectiva, interés, actualización, iniciativa, valores, etc., que tiene la o el docente en relación con el tema.

Categoría 6. Cómo identifican e interactúan las y los docentes con estudiantes que pertenecen a la diversidad sexogenérica

Las y los docentes refieren que identifican a las y los estudiantes a partir de ciertas características en la forma de vestir, comportarse, o actitudes, que manifiesten su orientación sexual abiertamente, o se susciten casos en donde algunas o algunos estudiantes reflejan atracción por alguien de su mismo sexo. Por otro lado, mencionan que la forma en que interactúan con ellos y ellas es de la misma manera a nivel general, se procura establecer a través de dinámicas, o ejercicios en el aula, resolución de dudas con relación al reconocimiento de las diferencias, si es el caso. Por lo que el tema quizá se trabaje de manera indirecta, así también indican que muchas veces son las mismas(os) alumnas y alumnos quienes resuelven las dudas a otras y otros, o

en su caso indagan sobre el tema por su cuenta, principalmente en redes sociales.

Categoría 7. Actualización e interés de las y los docentes en relación al tema

Las y los docentes mencionan que no reciben actualización específica sobre la diversidad sexogenérica, sólo temas relacionados como igualdad, igualdad de género, equidad, resiliencia, derechos, discriminación, justicia, desenvolvimiento de hombres y mujeres en la sociedad, etc., en donde se manejan conceptos principalmente. Sin embargo, no hay acercamientos con mayor profundidad con relación a la experiencia ante diversas situaciones en el aula. Asimismo, se indica que también no se genera mucho interés por las y los docentes sobre estos temas, o hay un desentendimiento como tal.

Por otra parte, refieren en mayoría que, sí les gustaría recibir formación sobre estos temas, tanto por una cuestión personal y profesional, dando más énfasis para fortalecer la labor profesional, al proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Categoría 8. Acciones y propuestas de las y los docentes para tratar estos temas en los espacios educativos

Las y los docentes refieren que de las acciones que realizan para tratar temas con las y los estudiantes con relación al tema, son pláticas, observación, abordar temas relacionados en equipo para exponer, y reflexionar.

Sobre las propuestas, en su mayoría refieren que este tipo de temáticas deberían abordarse desde nivel preescolar, incorporando de manera formal temas de manera escalonada, y de acuerdo con el nivel cognitivo de las y los alumnas(os), ya que integrar estos temas desde temprana edad permitirá un mejor entendimiento y enfoque correcto, sobre la información que se les otorga. Así también, escuela para padres como una propuesta para incluir y vincular a estas figuras como principales mediadores en la educación del estudiantado.

Asimismo, también señalan que es importante el trabajo interdisciplinario, ya que se ha atribuido socialmente una responsabilidad a las y los docentes sobre áreas que no les corresponde trabajar con estudiantes. Finalmente, es importante considerar la capacitación del personal educativo, ya que esto podría incidir en el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, transformar paulatinamente la ideología educativa, y romper con la inercia institucional.

Categoría 9. Avances y beneficios que consideran las y los docentes en la inclusión de estos temas al material educativo

Las y los docentes refieren que, sí han existido avances en incluir temas al material educativo, sin embargo, aún hace falta mucho por integrar, y considerar para abordar de manera formal temas como el de diversidad sexogenérica, asociando también otros temas de sexualidad que aún están limitados en las aulas educativas.

Asimismo, se menciona que también es necesario dar continuidad a los temas que se integran, en el

sentido de que lleve una secuencia y se considere con mayor amplitud en el material educativo.

Con relación a los beneficios de integrar temas de diversidad sexogenérica al material educativo, refieren que sería el conocimiento o aproximación al tema, teniendo más información para poder trabajar en el aula, y dar la continuidad adecuada y organizada. Agregan también, el fortalecimiento de la identidad de las y los estudiantes.

En suma, con relación al análisis de las entrevistas podemos considerar que el tema de diversidad sexogenérica aún prevalece como un tabú en los espacios educativos.

Conclusiones

De acuerdo con las categorías y su análisis correspondiente en esta investigación cualitativa, podemos retomar puntos importantes a considerar, como son los mecanismos causales de la falta y/o necesidad de incluir temas como el de diversidad sexogenérica en las políticas públicas, y trascender en espacios como los educativos.

El currículo oculto presente como el que refuerza la estructura heteronormativa, permea estereotipos de género en hábitos, normas, en el material educativo con carácter androcéntrico a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que estudiantes interiorizan estas pautas, influyendo en su proceso de construcción y descubrimiento de la identidad en niveles educativos básicos como primaria y secundaria.

Sin pretender generalizar, de acuerdo con el contexto, podríamos estar frente a una brecha educativa y

de actualización entre las y los docentes. Cabe señalar que sería importante considerar aspectos culturales, por ejemplo, que permean esta brecha. Sería necesario una nueva exploración para abordar una población más amplia y equilibrada del perfil docente.

Cabe señalar que en la formación de las y los docentes, es evidente la falta de actualización, y profundización sobre el tema, consideran que existe falta de apoyo institucional. En este sentido, refieren que un tema como el de diversidad sexogenérica no es un tema prioritario, es delicado y controversial de plantear en la currícula académica, se ve más como un problema, ya que involucra a otras figuras de poder que optan por censurar estos temas.

Por consiguiente, como efecto del mecanismo causal no existe una oferta formal educativa de formación docente, que incluya este tipo de temas. Se alude también a la necesidad de fortalecer un trabajo en conjunto que incluya otras áreas profesionales que incidan en la cotidianeidad de las aulas, como el psicológico, en trabajo social, médico, etcétera.

Otro hallazgo importante es que las y los docentes reflejan de manera inconsciente en el uso del lenguaje desde una perspectiva masculina; esto quiere decir que hay una perspectiva androcéntrica, en el masculino genérico en los determinantes, refiriéndose al género femenino y masculino; como en el nombre, en determinantes, adjetivos, verbos, cargos, profesiones, por ejemplo: "los padres", "los jóvenes", "los hombres", ¨los estudiantes", "los maestros", etc. En este sentido, podemos observar una imposición de significados en la acción pedagógica, ya que todos los miembros edu-

cados de un grupo y cierta formación social, obedecen y legitiman el lenguaje arbitrario cultural, por ejemplo desde las maestras y los maestros que son la autoridad pedagógica en las aulas, como emisoras o emisores condicionan de alguna manera la recepción de la información a formación, ejerciéndose una relación de comunicación, una inculcación, instauración no formal. De esta manera el trabajo pedagógico es permeado por esta autoridad pedagógica que inculca y produce una formación constante, generando un *habitus* como producto de la interiorización arbitraria. Si las y los docentes recurren de manera diaria a la generalización de comentarios androcéntricos en el aula, esta inculcación reproducida, legitima la arbitrariedad cultural, el *habitus* que produce es transferible a diferentes campos.

Cabe resaltar que aunque la educación no solo involucra a la escuela, la formación docente es crucial en la dirección de las aulas, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, su actuar dan pauta y mediación, pueden brindar confianza y tener sensibilidad para que las y los estudiantes tengan un sentimiento de pertenencia a la escuela, un clima de convivencia agradable en el aula, mecanismos más democráticos e igualitarios. Por lo que su formación constante permitirá cambiar aún más estrategias pedagógicas tradicionales hacia un diferente aprender a conocer, a hacer, a convivir, a reconocerse, a crear, a dialogar, a ser.

Finalmente, es prioridad estimar una transformación constante, transversal e integral en el sistema educativo, respondiendo a demandas actuales considerando diversos contextos, deconstruyendo la ralentización en

lograr la resignificación de las relaciones en el aula, promoviendo la reflexión, sensibilización, concientización, de temas que fomenten la plena construcción de la identidad, desde el enfoque de género en educación.

Referencias

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, Conapred (2016). *Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales*. Primera edición, diciembre de 2016. 53 págs.

Díaz-Bravo, Laura; Torruco-García, Uri; Martínez-Hernández, Mildred y Varela-Ruíz, Margarita. La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación *educ. médica* [online]. 2013, vol.2, n.7, pp.162-167. ISSN 2007-5057.

Espin, J. *et. al.*, (1996). *Análisis de Recursos Educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona, Editorial Laertes. Capítulo pp.17-29.

Hooks, B., Bitzman, D., y Flores, V. (2016). *Pedagogías transgresoras*. Bocavulvaria ediciones. Córdoba, Argentina. Septiembre 2016. 102 págs.

Moreno, T. (2002). *Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado*. Scielo. Perfiles educativos vol.24 no.95 Ciudad de México, 2002. Versión impresa: ISSN 0185-2698. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982002000100003

Neill, A. (2005). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Fondo de Cultura Económica

de España. Primera edición en español, 1963. Vigésimo quinta reimpresión en España, 2005. (Documento original publicado en 1960). 303 págs.

Planella, J. y Pie, A. (2012). Pedagoqueer: Resistencias y subversiones educativas. Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España. Educación XX1, vol. 15, núm. 1, 2012, pp. 265-283. ISSN: 1139-613X. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70621158013

Rubio-Aguilar, Verónica, Miranda Mamani, Patricia, Tiayna Pacha, Genoveva, Hidalgo Figueroa, Elizabeth, & Tuna Varas, Carol. (2021). Diversidad Sexual y de Género en Comunidades Educativas de Arica, Chile: Fisura de la Heteronorma desde la Multicultura. *Revista latinoamericana de educación inclusiva, 15*(2), 247-269. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200247

Sánchez, B. (2021). *La formación del profesorado de Educación Primaria en diversidad sexo-genérica*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24(1), pp. 253-266.

Schettini, P. y Cortazzo, I. (2016). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. Facultad de Trabajo Social. Editorial de la Universidad Nacional de la Plata. Buenos Aires, Argentina. Primera edición 2016. 106 págs.

Stang, F. (2019). *La diversidad sexual y de género en censos y encuestas de América Latina: entre la invisibilidad y la lógica heteronormativa*. Notas de población No. 108 enero-junio 2019, pp. 221-244.

Torres, G. (2012). *Identidades, cuerpos y educación sexual: una lectura queer*. Universidad Nacional de Quilmes, n. 07, p.p.63-79.

Trujillo, G. (2015). *Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer*. Universidad de Castilla. La Mancha, España. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. especial, p.p.1527-1540.

Unesco Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014). *Igualdad de género. INDICADORES UNESCO DE CULTURA PARA EL DESARROLLO*. Manual Metodológico. París, Francia. 118 PAGS.

Vergara, M. (2016). *La práctica docente. Un estudio desde los significados*. Revista Cumbres. Universidad de Guadalajara, Guadalajara – México 2(1) 2016: pp. 73-99. ISSN 1390-954

Menos violencia: Masculinidades. Reseña de resultados de investigación sobre varones que trabajan reeducativamente para evitar la violencia de género

Cuitláhuac Sánchez Reyes

Resumen

La presente investigación corresponde a un estudio cualitativo, se analizan experiencias reeducativas de varones que acuden a programas de intervención para evitar la violencia. Por medio de entrevistas a profundidad se rescata la voz de los participantes en narrativas que dan cuenta de motivaciones de ingreso, aprendizajes, cambios e implicaciones con su masculinidad, corporalidad, poder y subjetividad. Entre los hallazgos resaltan: aceptación de ejercer violencia, punto de partida para el trabajo reeducativo, conformación de un capital cultural de disidencia, aprendizajes desde la *otredad* y diversidad, oposición a conductas machistas, patriarcales y hegemónicas, que configuran la transformatividad identitaria de la masculinidad,

Palabras clave: Genero, Masculinidades, Violencia.

Introducción

La equidad de género y la no violencia es una tarea que compete a hombres y mujeres, hay varones que han asumido los planteamientos de la equidad desde la autocrítica y en pequeños grupos de trabajo reeducativo. Estas acciones han sido impulsadas por el accionar de movimientos feministas que han abierto la brecha para dejar de ver la problemática de la equidad como un problema unilateral. Así, varones y mujeres están siendo sensibles y conscientes de esta necesidad, de trabajar educativamente con las masculinidades, abordando aspectos como; machismo y micro-machismos, masculinidades hegemónicas, asimetrías de poder, patriarcado, impulsando conocer y cambiar sus manifestaciones, postulando su construcción y deconstrucción (Scott, 2008) como una parte de la tarea para prevenir, detener y erradicar la violencia.

Partiendo de entender la violencia como: "cualquier acción u omisión, basada en su género, que les cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte, tanto en el ámbito privado como público" (LGAMLV, 2007), se confirma que la violencia hacia la mujer es cotidiana y recurrente. El Sistema Integrado de Estadísticas sobre Violencia contra las Mujeres, del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), reporta que la prevalencia de violencia contra las mujeres de 15 años y más, en el 2021, llego a 70.1 %, detalla que 43.2 % fue ejercida por su pareja (INEGI, 2022).

A partir de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (CIPD), realizada en El Cairo y la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer efectuada en Beijing, surgieron recomendaciones para el trabajo con hombres, así, desde hace unas décadas se ha impulsado el trabajo con los varones para erradicar la violencia, los primeros programas estuvieron dirigidas a los maltratadores, abusadores, acosadores y cómplices silenciosos (Minello-Martini, 2002). Desde esa década surgieron, en varias partes del mundo, diversos programas de intervención con hombres con un enfoque de género y una clara intención de apostar por el cambio personal, cultural y social. El antecedente más significativo en México fue la conformación del Colectivo de Hombres por Relaciones Igualitarias (Coriac) quienes construyeron el Programa de Hombres Renunciando a su Violencia (Tzompantzi-Miguel, 2014), que se sigue aplicando, en distintos grupos u organizaciones. Así pues, en México existen grupos, colectivos y organizaciones que aplican los programas reeducativos, algunas de estas organizaciones cuentan con más de 20 años de trayectoria. Resulta relevante mencionar que fue a partir de la promulgación de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, publicada en el 2007, que los programas de intervención con hombres adquieren una visibilización como alternativa para contrarrestar la violencia contra las mujeres.

Cabe aclarar que se utiliza el término "reeducación" para referirse a la intervención que contrarreste lo aprendido socio-culturalmente, es decir, que se fundamenta concebir que, en el ejercicio de la violencia,

intervienen factores aprendidos en una diversidad contextos sociales que instan a la violencia, la favorecen o son permisivos a ella, por lo que es preciso reaprender de otra manera, reeducarnos contrarrestando esa cultura, reaprender bajo los principios de la equidad y no violencia. Además, es pertinente utilizar el término *reeducación*, tal y como se usa en los instrumentos jurídicos derivados de la citada ley porque con ello es posible impulsar políticas públicas con un soporte legal en el marco del ejercicio de derechos.

Actualmente los temas de género son más visibles (Díaz-Camarena, 2023) y, aun así, las violencias hacia la mujer siguen en aumento: marchas, manifestaciones, concentraciones y distintos tipos de activismo feminista, siguen alertando, insistiendo en lo grave de esta situación, poniendo como principal demanda. el esclarecimiento de los feminicidios en México. En los últimos años las convocatorias de la marcha del #8M y paro nacional del #9M, las denuncias por medio de "tendederos públicos" de acoso sexual en varios centros escolares de nivel media superior y superior, así como la influencia de las protestas en redes sociales, como el movimiento *Me Too*, han propiciado que el tema de la violencia de género siga visible y vigente.

En este contexto, entre los años 2017 y 2019 surgen nuevos grupos de hombres sumándose a iniciativas de trabajo reeducativo de intervención contra la violencia, hombres que no hicieron caso omiso a su responsabilidad ante la violencia, incorporándose al trabajando de dialogar sobre su masculinidad y propiciar un cambio sociocultural a favor de la equidad.

Esta especie de *boom* de los grupos de masculinidades permitió preguntarnos: ¿Cuál es la experiencia reeducativa de los varones para renunciar a la violencia? ¿Qué se aprende en un grupo de intervención con las masculinidades? ¿Cuáles han sido los cambios e implicaciones en sus formas de vivir la masculinidad?

Cabe señalar que a nivel internacional desde hace unas décadas existen organizaciones que trabajan con las masculinidades en Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Guatemala, Nicaragua, Paraguay, Perú, El Salvador, Suecia, Bolivia y España. En México, las organizaciones con mayor reconocimiento son: Centro Mhoresvi, A.C. / Género y Desarrollo, Gendes, A. C. / Hombres por la Equidad, A.C. / Salud y Género, Querétaro (Dobrée, 2015). Actualmente existen muchísimo más grupos y organizaciones. En un primer encuentro de dichos grupos o colectivos, al que llamaron: *Reunión virtual de colectivos y grupos de trabajo con hombres en México* realizado a mediados del 2020, participaron más de 40 organizaciones de la sociedad civil. En dicho encuentro se mostró la diversidad de planteamientos metodológicos y contextos de aplicación, pero a la vez se evidenció la fortaleza que los une; el trabajo contra la violencia de género.

Otra iniciativa de trabajo conjunto fue la campaña: "Cómplices por la equidad", efectuada de marzo a julio del 2020, en plena pandemia del Covid-19, donde se realizó el "Primer encuentro de grupos y colectivos que trabajan con hombres en México", y la convocatoria de "Ronda de hombres contra la violencia hacia las mujeres" efectuada en noviembre del 2020, replicada en noviembre del 2022. Estas acciones conjuntaron

actividades que evidencian la proliferación de grupos y colectivos que trabajan contra la violencia.

Para conocer las experiencias reeducativas de los varones que trabajan contra la violencia, la presente investigación, hace contacto con cinco grupos y colectivos de la Ciudad de México, de entre ellos fueron seleccionados 10 participantes, con los que, por medio de entrevista a profundidad, se rescata su voz en narrativas para ser analizadas y responder a los planteamientos de la presente investigación.

Referentes teórico-conceptuales

En el presente estudio se parte de la contemplación de la perspectiva de género como método para cuestionar los fenómenos socioculturales que propician la violencia, ya que cuestionar es una forma de aprender y también de desaprender. Cuestionar: ¿Qué es ser hombre, varón, o qué implica la masculinidad? ¿Qué ideas, sentimientos y actitudes lo conforman? Al cuestionar los roles y estereotipos de género se va desentramando la génesis compleja de entrecruzamientos de influencias biológicas, culturales, psicológicas y relacionales. Cuestionar: ¿Cómo se ha aprendido a ser hombre? es cuestionar lo normado, lo establecido, lo "naturalizado", con una actitud filosófica (Garcés, 2015) que nos dé mayores elementos para comprender dichos fenómenos. Este posicionamiento conlleva a su posibilidad de trasformación. ¿Por qué es así y no de otra manera? ¿Hay otra manera? De su respuesta emergen las posibilidades de cambio y la importancia de este estudio.

Cuestionar ser hombre/varón, tiene su dosis de incomodidad, de negación y de oposición. Romper con supuestas certezas para abrir un conjunto de posibilidades que enriquecen nuestras miradas (Golombek, 2020). ¿Cómo no cuestionarlo? Si, en suma, cuestionar es no dar por hecho nada, Cuestionar es buscar alternativas al saber instituido (González-Jiménez, 2009) para generar conocimientos en diálogo recurrente.

Cuestionar es lo que ha caracterizado a la categoría de género como una potente herramienta para mirar el mundo, para visibilizar y evidenciar, la desigualdad, la injusticia, la violencia.

El género pone la mirada, la perspectiva, en este tipo de relación social donde el poder lo sustentan los varones (García-Villanueva, 2016). Comprender su carácter injusto, por medio de la crítica, con implicaciones de uso y abuso de poder, problematizando la masculinidad, es un ejercicio de denuncia que identifica las formas de violencia y discriminación que se desprenden de ellas.

Conceptualizar lo femenino y masculino como complejas construcciones cargadas de significación que se proyectan y activan en las estructuras discusivas y regulatorias para las instituciones y los grupos sociales (González-Jiménez, 2009). Detectar las desigualdades de género que propician abuso, discriminación, sometimiento y violencia, permite generar alternativas para lograr las mismas oportunidades de acceso y control de todos los derechos, recursos y beneficios, para todas y todos (Sánchez-Reyes, 2018).

Al analizar las constantes de las violencias (Bonino-Méndez, 2008), se identifica que son los hombres/

varones quienes ejercen los agravios, los atropellos, el sometimiento, las arbitrariedades y atrocidades, ya que "el mayor porcentaje de generadores de violencia de género son hombres" (Díaz-Camarena, 2023). Violencia instrumental y expresiva (Segato, 2013) que, en ejecución, complicidad, e incluso en omisión, afecta mayoritariamente a las mujeres, pero también a otros varones y a sí mismos, "esa forma de ser varón" no sólo es nociva para las mujeres sino también para los hombres.

Las manifestaciones agresivas no representan un signo característico de los varones (García-Villanueva, 2016), lo que sí es característico de la violencia es cómo se construye la masculinidad, ya que, en la mayoría de las construcciones de género, los varones aprenden a socializarse en dicotomías de poder.

La masculinidad es en sí la práctica de cómo se asume una posición de género y los efectos de estas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura (Connell, 2003), La masculinidad remite a lo relacional, a lo cultural y simbólico (Chiodi, Fabbri, & Sánchez, 2019), no a lo biológico, inmanente o intrínseco (aspectos que, por cierto, tampoco explican ni justifican la violencia). El sentido tradicional de ser hombre; la masculinidad, sí se ha caracterizado por un marcado contraste con la feminidad, la cual se rechaza con prácticas, mandatos y/o expectativas que construyen y reconstruyen relaciones desiguales de poder.

Lo que se postula, como trabajo reeducativo, es que la masculinidad al ser un constructo sociocultural, puede ser modificado, no es inmutable, se adapta, cambia como ente vivo de la sociedad… y, de hecho, no

hay una sola forma de masculinidad, hay masculinidades, y sí, una masculinidad hegemónica, tradicional y homogeneizante, que en términos más amplios es denominado como sistema patriarcal (Osborne & Molina Petit, 2008).

Es por ello que se postula que se puede *Ser y hacer* otras formas de ser varón, y que si se desea que los hombres resignifiquen su masculinidad, primero será necesario hacerla visible (García-Villanueva, 2016), partiendo, como apunta Rita Segato, de no ver a los hombres como enemigos "naturales", ya que "el enemigo es el orden patriarcal" apuntalando a la intención de cambiar al mundo, cambiar el orden político patriarcal, diciendo a los hombres "que se corran, se desmarquen y desmonten el mandato de masculinidad" (Carbajal, 2018).

La masculinidad patriarcal, hegemónica, normativa o tradicional es sostenida por posturas conservadoras y privilegiadas que ve la división de roles entre hombres y mujeres como parte de la raíz sobre la cual se funda la sociedad (Faur, 2004) que siguen influenciando al resto de la sociedad para mantener el sistema sexo-género (Butler, 2004), por lo que se requiere "romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas para construir relaciones y condiciones de poder, saber ser, vivir distintos (Tirzo-Gómez & Hernández, 2010). Distanciarse de "la norma como portadora de una pretensión de poder" (Foucault, 1974-1975) y buscar otras alternativas de ejercer la masculinidad sin violencia.

Los posibles cambios en las masculinidades precisan de la interacción con otros que sean otros distintos,

trabajar en conjunto, intra-inter-subjetivándose en construcción, pero ¿quiénes son esos otros, donde están esos otros? ¿Cuáles son esas otras masculinidades?

Postular que hay otras masculinidades puede argumentarse desde un análisis dialectico, es decir, que, si bien hay una masculinidad hegemónica, esta confluye con esas otras masculinidades que la contradicen, otras que se oponen a ella, por lo que hay un proceso dialéctico de permanencia/cambio/resistencia (De Keijzer, 2016).

Las fracturas, contraposiciones, alternativas y resistencias han existido como proceso histórico de trasformación social, más el enfoque sobre la masculinidad es relativamente reciente, desde la década de 1980 (Benhumea-Bahena, 2014). Actualmente los estudios de las masculinidades están básicamente orientados bajo la perspectiva de género, la influencia de los derechos humanos, los cuestionamientos de la diversidad sexual, el decolonialismo y la interculturalidad, procesos permanentes de "relación, articulación y negociación entre diferentes en condiciones de respeto, legitimidad, simetría e igualdad y de un proyecto político, social, ético, epistémico y educativo que asuma la descolonización como estrategia y acción" (Tirzo-Gómez & Hernández, 2010).

Existen prácticas de la masculinidad que se construyen en tensión con múltiples factores que deben entenderse de manera fluida, compleja, en una construcción inacabada (Ramírez-Rodríguez & Cervantes-Ríos, 2013), las variaciones de la masculinidad cuando no son confrontadas y acompañadas en un

sentido pedagógico transformador, suelen convertirse en sensibilidades autoritarias que nutren las reacciones patriarcales (Chiodi, Fabbri, & Sánchez, 2019).

Para propiciar el cambio de las masculinidades se han diseñado esfuerzos de intervención educativa, programas que se han ido mejorando a lo largo de más de dos décadas, desde los esfuerzos de las organizaciones de la sociedad civil y las instituciones públicas (Garda-Salas, 2012), y que en la actualidad combinan varios enfoques, técnicas y modelos. Los programas institucionales que ofrecen el Instituto de las Mujeres o las universidades públicas se articulan con diferentes programas de las organizaciones de la sociedad civil en coyunturas o entran en interacción de apoyo y colaboración mutua.

La mayoría de los programas y modelos de intervención son de corte feministas, con técnicas y orientaciones psicológicas, con perspectiva de género y centrados en metodologías reeducativas (Garda-Salas, 2012) que tienden a una intervención multimodal; cognitivo, emocional y comportamental y multinivel; individual, grupal, red social o laboral (Dobrée, 2015).

Muchos de los varones que acuden a grupos o programas de intervención contra la violencia asisten por haber ejercido violencia a sus parejas, algunos han tenido procesos legales que los derivan a dichos programas reeducativos, otros varones, los menos, han sido derivados por sugerencia de apoyos psicológicos de terapia de pareja o de consultas desde sus propias iniciativas.

Con lo anterior podemos afirmar que sí hay varones andando la utopía de la equidad y la no violencia.

¿Quiénes son estos varones que participan en los programas reeducativos? ¿Cómo llegaron a integrarse en grupos contra la violencia de género?

Dar respuesta a las interrogantes anteriores es parte de los objetivos del presente estudio; identificar quienes son estos varones nos permite conocer sus experiencias. Saber cómo se integraron a grupos contra la violencia nos proporciona elementos para impulsar la visibilidad de su trabajo. Pero, sobre todo, conocer ¿cuáles son sus cambios?, y ¿cuáles son sus aprendizajes? nos puede dar claves muy útiles para promover que otros hombres (Bonino-Méndez, 2008) también se sumen al trabajo contra la violencia de género.

Problematización, propósito u objetivo

En el presente estudio la problematización de las experiencias reeducativas en los varones se hace desde la posición crítica de la perspectiva de género, que nos permite evidenciar privilegios y buscar erradicarlos (Sánchez-Reyes, 2018), es decir, desde donde se logre visibilizar las desigualdades que generan abuso y violencia. No sólo se pregunta sobre las masculinidades desde el carácter formativo de identidad, desde las normas sociales que lo constituyen (Butler, 2004) y los mecanismos para su demostración (García-Villanueva, 2016), sino preponderantemente se hace desde su carácter crítico en las propuestas de re-educación (Benhumea, 2020) para analizar, describir, identificar y aprender de esas posibilidades de cambio a favor de la equidad.

Se toma como antecedentes la investigación de García Villanueva (2016) sobre las identidades masculinas, en la cual se identificaron como atributos de la masculinidad: la necesidad de demostrar poder, ejercitar subordinación, exigencia de servicio, exhibir heterosexualidad, ejercer violencia a mujeres y a otros varones, evitar la feminidad, la represión emocional, disociación emoción/razón, ocupación remunerada, asunción de riesgos, provocar intimidación, generar miedo, ignorar el dolor, ejercitar coerción sexual, acumulación de coitos, desprecio a las mujeres, mostrar valentía.

Tomando como indicadores de cambio en las masculinidades las aportaciones de Bonino-Méndez (2002, 2008), Minello-Martini (2002), Garda-Salas (2012), Tzompantzi-Miguel (2014), Dobrée (2015), De Keijzer (2016), Ferrer (2016), Careaga-Pérez (2022), Díaz-Camarena (2023) entre otros, quienes identifican cambios en dichas masculinidades y posturas contra hegemónicas, desde el trabajo reeducativo, indicadores que tienden a la trasformación de aspectos nocivos, evitar sufrimiento, el cuidado de la salud, ejercer prácticas de crianza, colaborar en tareas domésticas, cambios que postulan reconstruir, redefinir sus masculinidades y evitar la violencia.

Para conocer el trabajo reeducativo que realizan los grupos de masculinidades con perspectiva de género, se requiere poner en diálogo diferentes enfoques; contemplar el contexto, el discurso, la argumentación, sus textualidades, las significaciones subjetivas, colectivas y la búsqueda de sentido (Scott, 2008).

Todo esto orienta el presente estudio para *analizar* los cambios en su masculinidad (Sanfélix-Albelda,

2011), *describir* lo que de manera fáctica están realizando los varones en torno a la reeducación de sus masculinidades, e *identificar*; en sus vivencias la influencia de dichos programas, agenda de trabajo, modelo, etc. (Garda-Salas, 2020) sobre todo, para rescatar sus experiencias tendientes a favorecer la equidad de género y la no violencia. Los resultados de dicho trabajo permitirán apuntalar lo que se está configurando en el entorno como sujeto social, en tensión y construcción inacabada, así como su posible contribución al quehacer pedagógico para mejorar los diseños preventivos existentes (Bonino-Méndez, 2008) y ser utilizados por otros grupos, colectivos, organizaciones o instituciones educativas.

Desarrollo o metodología y análisis

La investigación fue realizada con un enfoque de corte cualitativo poniendo énfasis en rescatar las experiencias del trabajo reeducativo desde sus propias palabras (Kvale, 2011) por lo que se utilizó la entrevista a profundidad, contemplada no sólo como un instrumento para recabar información, sino como "una técnica de producción de conocimiento... y herramienta para la generación de discursos" (Sánchez-Cota & Sebastiani, 2020), donde los participantes fueron capaces de descubrir, describir y reflexionar sobre sus experiencias, lo que permitió acceder a conocer detalles de su experiencia de vida implicada en el ejercicio de la violencia.

Con el resultado de las entrevistas se conformaron discursos-narrativas de cada participante. recolectando información detallada del fenómeno (García-Vi-

llanueva, 2016) rescatando las significaciones, motivaciones y experiencias de los participantes de dichos grupos, con el interés de comprender y reconstruir su realidad contemplando en todo momento el contexto social donde se expuso su intersubjetividad.

El diseño metodológico contempló cinco fases: 1. Preparación. 2. Recolección de datos (entrevistas). 3. Preparación de los datos para el análisis. 4. Análisis. 5. Informe. Las entrevistas contaron con una guía temática y fueron grabadas para su trascripción.

La investigación se realizó con cinco organizaciones/colectivos de la sociedad civil, los cuales designaron a los participantes y con ellos se organizó un cronograma de entrevistas con todos los pasos y fases del diseño metodológico. Este proceso se realizó en un tiempo aproximado de siete meses. El total de participantes quedo conformo por 10 personas, se realizaron 30 entrevistas (tres por cada participante) con un número igual de trascripciones, cada una de las entrevistas generó un promedio de 12 cuartillas, por lo que se contó con un aproximado de 360 cuartillas para análisis. En dicho proceso de transcripciones, análisis y devoluciones se lograron conformar ocho categorías de análisis: 1) Ingreso y permanencia a grupos. 2) Ambientes de aprendizaje. 3) Conocimientos/aprendizajes. 4) Cambios/actitudes. 5) Percepción de su masculinidad. 6) Implicaciones de la Corporeidad. 7) Poder/violencia. y 8) Subjetividad.

En este reporte de investigación, por motivos de acotación de la extensión, sólo se expondrán los hallazgos de las primeras categorías que en resumen dan cuenta de lo siguiente:

- *Análisis de ingreso y permanencia*: se identifican motivaciones extrínsecas de inicio e intrínsecas de permeancia, clarificadas en antes y el después de ingresar a un grupo, las motivaciones extrínsecas de inicio (atender los problemas de pareja) se transforman en intrínsecas de permanencia (convencimiento de evitar la violencia). La transición en la percepción de que la atención de la violencia corresponde a un proceso psicológico de atención terapéutica individual, y cambiada por la contemplación de sus implicaciones socioculturales de atención educativa en lo colectivo. La aceptación de ejercer violencia como punto de partida para su trabajo reeducativo. Trascendencia de la visualización del ejercicio de la violencia como un asunto exclusivo de las interacciones de las relaciones de pareja, y fue cambiando para ubicarlo como un trabajo de evitar la violencia en cualquier tipo de interacción social, incluso consigo mismo. Se observa la conformación de un capital cultural de ruptura que propicia cambios sociales a favor de la equidad, es decir, sus historias de vida y relaciones de influencia con grupos de disidencia, así como lecturas y formación académica. El acceso a la información, canalización y cercanía de grupos que trabajan contra la violencia de género. También se identifican: resistencia al cambio, resiliencia ante las críticas, la importancia del trabajo permanente ante lo inacabado e inacabable de las violencias, la congruencia ética e ideológica con los planteamientos de justicia y cambio

social, así como la persistencia de cultural de la masculinidad hegemónica.

- **En los ambientes de aprendizaje** se analizaron la presencia de elementos como; el apoyo mutuo, la confianza, la empatía, confidencialidad, participación, diálogo, escucha activa, respeto, reflexión crítica, compromiso explícito de renunciar a la violencia y presencia de las mujeres en el trabajo de cofacilitación en los grupos, la diversidad de recursos que propician aprendizajes y un ambiente de aprender haciendo como formas de combatir la violencia.

En los grupos de varones se propicia un ambiente para hablar de sí mismos, para dialogar, aprender sobre como ejercen sus violencias y comprometerse a evitarla, lo cual es contrastado con otras interacciones, en las que comúnmente se instala la dinámica establecida por la hegemonía de lo social, es decir, la competitividad, la agresividad, el miedo, la dureza, la fuerza, la demostración de la virilidad, la colusión de la violencia. En suma, lo que puede englobarse como habilidades psicosociales necesarias para el trabajo reeducativo contra la violencia, lo que significa una clara distinción con la dinámica social en la que comúnmente interaccionan los varones.

Cabe resaltar que los ambientes de aprendizaje pueden tener ambientes de encuadre estructurados o encuadres flexibles, pero en ambos la dialogicidad fluye sin jerarquías, propiciando un trabajo de diálogo horizontal, es decir, no se reproduce un esquema de tipo "maestro" que enseña y un "alumno" que aprende, se

aprende del análisis de la exposición de sus experiencias del ejercicio de la violencia, compartidas como testimoniales o revelaciones, donde el ambiente de un grupo forma parte del *aprender haciendo* a combatir la violencia. por lo que los grupos de trabajo reeducativo en varones pueden conceptualizarse como un tipo de educación específica, más cercana a una labor de Andragogía, es decir, como una educación *de, para y con adultos* (Sánchez-Reyes, 2018), donde el saber colectivo en dialogicidad recubre todos los procesos, pues requiere de esa interacción activa, no sólo como receptores de un *corpus de saberes* determinados, sino como protagonistas *constructores de conocimientos* en colectivo.

- *Dentro de los aprendizajes detectados se analizan*: aprendizajes desde la otredad que propician la trascendencia de la mismidad y la percepción del otro como actor de conocimiento. Se analizó cómo los participantes identifican la violencia, las constantes de la violencia, las señales de riesgo fatal, expectativas de autoridad y de servicios, el entramado de las constantes de la violencia, deshilvanado cada uno de sus componentes e identificado como se corresponden con aprendizajes concretos y específicos, postulando la existencia de aprendizajes globales de explicación y distintos aprendizajes particulares de implicación. Aprenden que, en los hechos de violencia, intervienen aspectos cognitivos, emocionales y socioculturales. Sus Aprendizajes abarcan lo actitudinal, como la convicción explicita de la renuncia a la violencia, hasta lo conductual,

en el sentido de la aplicación de técnicas para detectar el riesgo fatal, con el uso del retiro o tiempo fuera, comunicación asertiva y el cuidado de sí. Aprendizajes que van desde la detección de ideas y comportamientos, hasta lo subjetivo de la detección de creencias y emociones. Prevalece la doble conceptualización de renunciar a la violencia y a la forma hegemónica de la masculinidad que requiere una observancia o vigilia constante y sostenida, postulando que no puede haber reconciliación sin resignificación, y que no se puede reaprender sin resignificación, Se identifican elementos de una pedagogía de la esperanza en los cambios, como una construcción colectiva de ir haciendo en una práctica sostenida.

Conclusiones

El análisis de las experiencias reeducativas de los varones que participan en grupos para la equidad de género y la no violencia se realizó no desde una lógica de validación de su quehacer reeducativo, sino desde una postura de compartir sus experiencias, sin embargo, es posible afirmar que estas experiencias forman un *corpus de saberes* que permiten evidenciar el cambio socio-cultural de los varones a través del quehacer educativo. En la intervención reeducativa con varones existen otras formas de abordar los procesos de enseñanza aprendizaje que pueden ser caracterizados como *andragogía de disidencia*, ya que con ellos se va reconfigurando un *capital cultural* para la *transformatividad identitaria de la*

masculinidad con que se evita la violencia de género. Las experiencias reeducativas de los varones que han participado en grupos contra la violencia plantean un reto social y educativo que requiere mayor difusión, apoyo e implementación de políticas públicas de mayor alcance, para poder así erradicar la violencia.

Referencias

Benhumea, B. (19 de septiembre 2020, de 2020). *asisucede.com.mx*. Obtenido de Hablar de la deconstrucción de las masculinidades causa conflicto: URL: https://n9.cl/zskro

Benhumea-Bahena, B. (2014). Educados para ser varones modernos: los estudiantes del Estado de México durante el porfiriato. Un estudio de masculinidades. *Contribuciones desde Coatepec, núm. 26, enero-junio, 2014*. Universidad Autónoma del Estado, 91-107.

Bonino Méndez, L. (2002). «Masculinidad hegemónica e identidad masculina». En Dossiers feministes, N. 6, (págs. 7-35). Rescatado de: https://n9.cl/kqj1t.

Bonino Méndez, L. (2008). *Hombres y violencia de genero. Más allá de los maltratadores y de los factores de riesgo*. Madrid, España: 2 Colección Contra la violencia de género. Documentos. Ministerio de Igualdad, Gobierno de España.

Butler, J. (2004). *Deshacer el género*. Título original*: Undoing Gender* Publicado en inglés, en 2004, por Routledge, Nueva York. Traducción: Patricia Soley-8eltran. Buenos Aires – México: Paidós. Barcelona.

Carbajal, M. (16 de diciembre de 2018). *Pagina 12*. Obtenido de Entrevista a la antropóloga Rita Segato, una estudiosa de la violencia machista: "El problema de la violencia sexual es político, no moral": https://n9.cl/yqi1

Careaga Pérez, G. (2022). Masculinidad e igualdad de género. En G. Gutiérrez Castañeda, *Políticas de la masculinidad. El poder y la violencia en la subjetividad de los varones* (págs. 23-33). Ciudad de México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Colección Jornadas.

Chiodi, A., Fabbri, L., & Sánchez, A. (2019). *Varones y masculinidad(es). Herramientas pedagógicas para facilitar talleres con adolescentes y jóvenes.* Argentina: LAPIS, Laboratorio de Practicas e Investigaciones Sociales. sitio web: http://www.onu.org.ar/In.

Connell, R. W. (2003). *Masculinidades*. México: Universidad Nacional Autónoma de Mexico. Programa Uiniversitario de Estudios de Género.

De Keijzer, B. (2016). "Sé que debo parar, pero no sé cómo": Abordajes teóricos en torno a los hombres, la salud y el cambio. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana ISSN 1984-6487 / n. 22 - abr. 2016.*

Díaz Camarena, A. J. (2023). Construir conciencia de género sobre hombres y masculinidades: una intervención. *Revista de Estudios de Género, La Ventana, Núm. 57,* 209-238.

Dobrée, P. (2015). *Experiencias de trabajo con hombres para la igualdad de género.* We Effect: Centro sueco.

Faur, E. (2004). *Masculinidades y Desarrollo Social Las relaciones de género desde la perspectiva de los hombres.* Bogota, Colombia: Unicef. Arango Editores Ltda.

Ferrer, V. A. (2016). Las Masculinidades y los Programas de Intervención para Maltratadores en Casos de Violencia de Género en España. Masculinities and Social Change volumen 5, Número 1, 28-51.

Foucault, M. (1974-1975). *Los Anormales. Curso en el Collège de France.* Francia: Edición establecida bajo la dirección. de François Ewald y Alessandro FCE.

Garcés, M. (2015). *Filosofia inacabada.* Barcelona, España: Galaxia Guternberg.

García Villanueva, J. (2016). *La identidad masculina en los jóvenes: una mirada.* México: UPN, Horizontes educativos.

Garda Salas, R. (2012). ¿Hombres que rompen mandatos? Evaluación del programa camino hacia la equidad que atiende a hombres que ejercen violencia en la familia. México: Hombres por la Equidad Centro de Intervención con Hombres e Investigación sobre Género y Masculinidad A.C.

Garda Salas, R. (2020). *Modelo Comunitario de Reeducación a Hombres que Ejercen Violencia.* México. Recuperado de: https://n9.cl/f49se.

Golombek, D. (2020). No sólo de diversidad de género vive la naturaleza. *Revista de la Universidad Autónoma de México,* 96-101.

González Jiménez, R. M. (2009). Estudios de Género en Educación. Una rápida mirada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. VOL. 14, NÚM. 42*, 681-699.

INEGI. (23 de noviembre de 2022). *sc.inegi.org.mx*. Obtenido de: Sistema Integrado de Estadísticas sobre Violencia contra las Mujeres: https://n9.cl/ku96m

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en la investigación cualitativa. Morata.* Morata.

LGAMLV. (2007). *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, Articulo 5, fracción IV.* México: *Diario Oficial de la Federación*, última reforma 08-05-2023.

Minello Martini, N. (2002). Masculinidades: un concepto en construcción. *Nueva Antropología, vol. XVIII, núm. 61*, 11-22.

Osborne, R., & Molina Petit, C. (2008). Evolución del concepto de género1 (Selección de textos de Beauvoir, Millet, Rubin y Butler). *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales, núm. 15, enero-junio, 2008, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid. España*, 147-182.

Ramírez Rodríguez, J. C., & Cervantes del Río, J. C. (2013). *Los hombres en México: Veredas recorridas y por andar. Una mirada a los estudios de género de los hombres, las masculinidades. – Coord. 1ª ed. – México.* México: Universidad de Guadalajara – CUCEA.

Sánchez Cota, A., & Sebastiani, L. (2020). Re-imaginar la entrevista de manera no extractiva para tratar de activar procesos colaborativos junto a la Asamblea Centro de Stop Desahucios Granada-15M Capítulo 10. En A. Álvarez Veinguer, A. Arribas Lozano, & G. Dietz, *Investigación en movimiento* (págs. 325-352). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Claso.

Sánchez Reyes, C. (2018). *Diálogo de saberes con perspectiva de género en educación inicial.* Tesis para la obtención de grado de Maestría en Educación Básica. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.

Sanfélix Albelda, J. (2011). Las nuevas masculinidades. Los hombres frente al cambio en las mujeres. *Revista: Prisma Social,* núm. 7, diciembre 2011. Fundación para la Investigación Social Avanzada. Las Matas, España, 220-247.

Scott, J. W. (2008). *Género e historia,* traducción de Consol Vila I. Boadas. México: Fondo de Cultura Económica, Universidad Autónoma de la Ciudad de México 2008.

Segato, R. (2013). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez.* Buenos Aires: Tinta Limón, 2013.

Tirzo Gómez, J., & Hernández, J. G. (2010). Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias. *Cuicuilco,* vol. 17, núm. 48, 11-34.

Tzompantzi Miguel, C. A. (2014). *Hombres que trabajan con otros hombres. Colectivo de hombres por Relaciones Igualitarias CORIAC* (1993-2006) Tesis para obtener el grado de Maestro en Estudios de la Mujer. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

Masculinidades en la escuela: una propuesta desde la interseccionalidad e interculturalidad

Belén Benhumea Bahena

Resumen

Es importante avanzar en materia de prevención de la violencia de género, sobre todo en escenarios escolarizados en donde se lleva a cabo un proceso importante de socialización. Este artículo presenta una propuesta de acción en relación con las masculinidades y su atención específicamente desde un enfoque interseccional e intercultural. Por ello, se hace un análisis desde los principales referentes teórico-conceptuales de las masculinidades, posteriormente se examinan las masculinidades hegemónicas en la Escuela: la problemática, definiendo las masculinidades subordinadas o subalternas y se concluye con las masculinidades en la Escuela desde un enfoque interseccional e intercultural: Propuesta de trabajo preventivo.
Palabras clave: Masculinidades, Escuela, Propuesta

Introducción

El objetivo de este capítulo es examinar la importancia de atender las masculinidades en la Escuela desde un enfoque interseccional e intercultural. En este tenor, la Escuela –así, con mayúscula[7]– contempla un escenario integral abarcando los diferentes niveles educativos –preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior–, así como la educación para personas adultas mayores y la modalidad de la escolarización, a saber: presencial, virtual o mixta y, por supuesto, a las personas quienes constituyen la Escuela: planta administrativa, planta docente, estudiantado y otros perfiles.

Es importante precisar que, este planteamiento es viable en una propuesta focalizada de acuerdo con los distintos contextos escolarizados –espacio, región, territorio, entre otros–, así como en los distintos tipos de currículo escolar –formal, vivido y oculto–. Además de lo anterior, se cuenta con una base normativa importante, de la cual se referirán algunos aspectos significativos. De acuerdo con la Ley General de Educación en su capítulo II *De los fines de la educación*, artículo 15 fracción II establece que se debe:

"Promover el respeto irrestricto de la dignidad humana, como valor fundamental e inalterable de la persona y de la sociedad, a partir de una formación humanista que contribuya a la mejor convivencia social en un marco de respeto por los derechos de todas las personas y la integridad de las familias, el aprecio

[7] Se refiere de este modo a lo largo del texto.

por la diversidad y la corresponsabilidad con el interés general”[8]

De este modo, la Escuela se debería entender como ese lugar de socialización donde se respeta y sobrepone la dignidad humana de quienes la integran, independientemente de las ideología, valores y posturas personales de las servidoras y servidores públicos de la educación, así como del propio estudiantado. Además de lo mencionado, en el capítulo III *De la Equidad en la Educación*, artículo 32 –de la misma Ley– se establece que,

> Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos. Dichas medidas estarán dirigidas, de manera preferente, a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrentan condiciones económicas y sociales de desventaja en términos de lo dispuesto en los artículos 7o. y 8o.[9]

En este orden de ideas, se resalta la responsabilidad de las autoridades educativas en el argumento referente a la igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos, porque evidentemente, histórica y culturalmente ha existido discriminación, exclusión y violencia en razón de género –por identidad, orientación sexual, expresión de género y/o

[8] Ley General 30/2019, de 30 de septiembre. pp1-73. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf_

[9] Ley General 30/2019, de 30 de septiembre. pp1-73. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf

características sexuales–[10] hacia niñas, adolescentes, mujeres y mujeres adultas mayores así como hacia personas de diversidad sexual y de género.

Además de lo anterior, y de acuerdo con el objetivo de este trabajo, se resalta la violencia de género hacia niños, jóvenes, adultos y adultos mayores que *no cumplen con el deber ser hombre* dentro del contexto hegemónico de las masculinidades y, por lo tanto, se encuentran en relaciones de poder interpersonales de desventaja social al interior de la Escuela, como se examina más adelante. Ahora bien ¿qué son las masculinidades? y ¿cuál es su importancia en la Escuela? A continuación se presentan algunos referentes teórico-conceptuales al respecto.

Referentes teórico-conceptuales de las Masculinidades

En la academia norteamericana e inglesa –a finales del siglo XX– empezó a conformarse una línea de estudio que hoy en día es fundamental para diseñar estrategias de atención y prevención de la violencia de género en la Escuela. Se trata de los estudios sobre masculinidades, es decir, el abordaje teórico-metodológico que coloca al hombre, *al varón* como sujeto de género. En este tenor, encontramos que "las expresiones históricas de la masculinidad mostrarán que las cualidades masculinas, inclusive la propia categoría hombres, son construcciones culturales de género, producto de circunstancias históricas específicas y no de características universales

[10] Véase: Conapred. Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales (2016). Glosario_TDSyG_WEB.pdf (conapred.org.mx) .

de los sujetos" (Cano, 2001, p. 12). Con base en lo anterior, se estudia al hombre como hombre en relaciones de género, a partir de la construcción de sus identidades masculinas.

Si bien se estudia al hombre o varón como categoría de análisis –como individuo genérico–, es importante referir en plural a las masculinidades, porque no se trata a la *masculinidad* como un proceso de identidad de género única. Nombrarla en singular oscurecería su riqueza, complejidad y multiplicidad (Benhumea, 2014, p. 92). Uno de los teóricos y pioneros reconocido en estudios de masculinidades: Matthew Gutmann propone que existen cuatro concepciones sobre masculinidades, a saber,

> [El primero] cualquier cosa que los hombres piensen y hagan [...] [el segundo] es todo lo que los hombres piensen y hagan para ser hombres. El tercero plantea que algunos hombres inherentemente o por adscripción, son considerados "más hombres" que otros hombres. La última forma de abordar la masculinidad subraya la importancia central y general de las relaciones, masculino-femenino, de tal manera que la masculinidad es cualquier cosa que no sean las mujeres (Gutmann ,1998, p. 13).

Con base en lo anterior, las masculinidades involucran la expresión de estructuras profundas, elementales y rudimentarias que tienen que ver con la identidad sexual y los estereotipos masculinos, así como con los valores dados como establecidos y que se reproducen en el inconsciente colectivo (Gutmann, 1998, p. 10) de determinada sociedad en su contexto específico, en este caso, en la Escuela.

Asimismo, para el estudio de las masculinidades es indispensable tomar en cuenta la otra parte, es decir, la feminidad, puesto que:

> las identidades masculinas se desarrollan relacionadas con las mujeres –o lo femenino– […] –generalmente– la *presencia* de las mujeres es un factor en la comprensión subjetiva de los hombres de lo que para ellos significa ser hombres […] durante la mayor parte de sus vidas perciben sus identidades masculinas a partir de las comparaciones que hacen con las identidades femeninas (Gutmann, 1998, p.50).

En este sentido, se plantea una propuesta de trabajo preventivo en materia de las identidades masculinas o masculinidades en la Escuela desde un enfoque interseccional e intercultural.

Masculinidades hegemónicas en la Escuela: la problemática

La Escuela y sus contextos son lugares donde se negocian y construyen múltiples masculinidades a través de las dinámicas de relaciones interpersonales y de poder. Si bien se plantea una diversidad de masculinidades, existe un modelo dominante —masculinidad hegemónica— que condiciona el tipo de relaciones de género al determinar un modelo ideal de ser: niño, hombre adolescente, hombre joven, hombre adulto y hombre adulto mayor, en el contexto de sus interacciones escolares cotidianas. A continuación, se presentan algunas de las variables que generan la violencia de género debido a la masculinidad hegemónica.

a) Del cuerpo. Dentro de las relaciones de género con enfoque de masculinidades en la Escuela, se debe mencionar la importancia de los significados sociales que algunos varones proporcionan al cuerpo y que influye en la construcción de su identidad masculina. El cuerpo funciona como un visor, o un espejo, de lo que los niños, jóvenes, adultos y adultos mayores son o quieren llegar a ser, por lo que es usado como expresión de masculinidad hegemónica y para ello se expone a situaciones violentas, en ocasiones sin razón alguna y de forma fortuita (Sánchez, 2021, p. 26), así el uso de la violencia física y el abuso de ésta en las relaciones interpersonales se considera algo natural e incluso obligatorio –se exige– en ese *deber ser hombre*.

b) De la expresión de género. Otro referente de la relación entre el cuerpo y las masculinidades hegemónicas se refleja en las posturas corporales altamente sexualizadas hacia "lo varonil", en la estética y en la presentación del cuerpo ante los demás varones que ocupan un lugar privilegiado en los contextos de interacción. En este tenor,

> la ropa es un componente que ayuda en la construcción de las identidades masculinas, pues vestirse de forma adecuada ayuda a adquirir un sentimiento de identidad colectiva en los centros escolares. El tipo de calzado, pantalones y sudaderas, así como el hecho de amoldarse, en mayor o menor medida, a la forma de vestir de los hombres populares, son elementos que se asocian a estar en un nivel u otro de la jerarquía masculina escolar (Sánchez, 2021, p. 27a).

c) Del deporte. Además de lo anterior, la problemática de violencia de género debido a masculinidades hegemónicas se visibiliza en la actividad deportiva, dado

que un *verdadero hombre* o un *hombre de verdad* validado y reconocido dentro de la Escuela se construye a través del deporte, mientras que se estigmatiza y humilla –por "miedo" a lo femenino, o a contaminarse de *lo femenino*– a los niños, jóvenes, adultos y adultos mayores que no son buenos deportistas, o a quienes no les gustan los deportes típicamente *masculinos* o *varoniles* –como el futbol, por ejemplo– (Sánchez, 2021, p. 27b).

d) Del rendimiento académico. En la Escuela se debe demostrar que se es inteligente y "si se obtienen buenos resultados académicos sin esfuerzo, aparentemente, se contempla como una *virtud masculina* que perjudica a quienes no son demasiado *masculinos* porque son estudiosos; de esta manera, el esfuerzo académico es denigrado porque se entiende que es una *cualidad femenina*. Con base en lo anterior, la hegemonía de la masculinidad se ve reflejada en los estudiantes denominados "cerebritos", "ñoños" –entre otros términos peyorativos–, víctimas incluso de bullying homofóbico (Sánchez, 2021, p. 27c).

e) De la heterosexualidad. Se manifiesta con rotundidad en las interacciones escolares. La heterosexualidad es una condición inalterable de la masculinidad hegemónica. Así, los varones se ven empujados a demostrar –de una forma incluso involuntaria e inconsciente– esta orientación sexual. Principalmente los jóvenes, adultos y adultos mayores intentarán expresar a los demás su heterosexualidad alardeando en la Escuela con alguna mujer o con varias, lo que les permitía presumir su virilidad con rasgos de misoginia –donde se cosifica a las mujeres–, además de manifestar

una conducta y una actitud homofóbica con relación a otros varones" (Sánchez, 2021, p. 28a).

f) Del lenguaje y "la diversión". Las masculinidades hegemónicas en la Escuela suelen realizar bromas sexistas contra las compañeras de escuela, incluso contra las docentes y otras mujeres que interaccionan en la institución. Asimismo –y de forma habitual– utilizan como forma de bromas o entretenimiento, el insulto a las madres y hermanas de aquellos compañeros que son percibidos como menos "machos" "menos hombres"; existe también, el acoso verbal que utiliza a las mujeres como objeto de diversión, pues se entiende como una broma para sobrellevar el aburrimiento de las clases (Sánchez, 2021, p. 28b).

Estas son algunas de las variables relacionadas con el impacto de las masculinidades hegemónicas en la Escuela, sin embargo, es importante precisar que en estas dinámicas encontramos a las masculinidades subordinadas o subalternas.

Masculinidades subordinadas o subalternas en la Escuela

Se trata de aquellas identidades masculinas marginadas que desarrollan estrategias para neutralizar sus cualidades *menos masculinas* y adaptarse al entorno escolar; los niños, jóvenes, adultos y adultos mayores con masculinidades subordinadas o subalternas suelen apartarse de los grupos de varones populares o hegemónicos en un intento de evitar la violencia –agresiones físicas y/o verbales–, en solitario o formando grupos compactos para defenderse de las burlas. Asimismo, existe una

presión permanente por alcanzar las expectativas de identidades masculinas hegemónicas (Sánchez, 2021, p.33). En la Escuela esto se manifiesta a través de la admiración que tienen las masculinidades subordinadas o subalternas por aquellas hegemónicas, por ejemplo: comentan lo buenos que son jugando al futbol, la ropa que tienen, el mal comportamiento que ostentan o su fuerza física superior.

Para las masculinidades subordinadas o subalternas, no basta con estar al lado de varones hegemónicos o no recibir su rechazo, sino que se quiere ser uno de ellos; se lucha para lograrlo y, en la mayoría de los casos, a través de imitarlos, pero manteniéndose en un segundo plano. Estas identidades masculinas son conscientes de la posición que ostentan en el grupo, en la clase y también son claramente conocedoras de quiénes tienen el poder en el aula; asimismo, es importante referir que la violencia machista, misógina, sexista y homofóbica de los niños, jóvenes, adultos y adultos mayores que se encuentran dentro de una masculinidad subordinada no es algo ajeno en sus relaciones interpersonales dentro de la Escuela.

Con base en lo anterior, se tiene en común –con las masculinidades hegemónicas– una fijación con las mujeres, ésta se manifiesta al recriminarles cualquier fallo o falta, incluso, "no quieren juntarse con ellas en los equipos de trabajo y, si tienen oportunidad, les dan órdenes en las clases más dinámicas –como educación física, por ejemplo–. Este comportamiento tiene que ver con la necesidad de afianzar su masculinidad, puesto que, cuanto más lejos de la feminidad

se esté, más masculino parece que se es. Los varones de quienes se duda de su masculinidad poseen una aversión permanente hacia lo femenino o lo afeminado (Sánchez, 2021, p. 36) propiciando la violencia de género en la Escuela.

Masculinidades en la Escuela desde un enfoque interseccional e intercultural: Propuesta de trabajo preventivo

Como se ha examinado a lo largo de este texto, el análisis de las masculinidades, con énfasis en las masculinidades escolares, proporciona un escenario informativo importante para realizar acciones y estrategias preventivas de violencia de género en espacios escolarizados. La masculinidad hegemónica en la Escuela exige de un constante proceso negociador en el que los niños, jóvenes, adultos y adultos mayores, respectivamente, tienen que saber gestionar sus recursos para determinar el lugar que ocupan en la jerarquía masculina, por supuesto, este proceso es complejo y, en ocasiones, no está exento de contradicciones.

La propuesta de trabajo preventivo que se plantea no sólo involucra atender las identidades masculinas en la Escuela, sino la importancia de realizarlo desde un enfoque interseccional e intercultural; de facto este enfoque involucra atención hacia los esquemas hegemónicos de masculinidades porque apunta a la diversidad del *ser* hombre-varón opuesto al esquema *deber ser* hombre-varón.

Enfoque interseccional y las masculinidades

Se define a la interseccionalidad, como "una categoría de análisis para referir los componentes que confluyen en un mismo caso, multiplicando las desventajas y discriminaciones por: el origen étnico, la religión, la discapacidad, la edad, la clase, la orientación sexual, la identidad de género, expresión de género u otros factores. Este enfoque permite contemplar los problemas desde una perspectiva integral, evitando simplificar las conclusiones y, por lo tanto, el abordaje de dicha realidad"[11].

Se plantea este enfoque contemplando que las intersecciones que se exponen se encuentran visibilizando a los varones de grupos que históricamente han sido vulnerados y, como se presentó al inicio de este texto, es responsabilidad de la Escuela la gestión y acciones de sensibilización y capacitación–cursos, talleres, charlas/conferencias, jornadas, material audiovisual, protocolos, manuales, guías de trato digno, redes de apoyo de hombres para hombres, entre otras estrategias– de manera permanente para prevenir la violencia de género producto de las masculinidades hegemónicas. A continuación, se presentan algunos ejes en donde se puede incidir con este enfoque.

1. *Hombres de la diversidad sexual y de género.* El diseño y planeación de programas o proyectos que atiendan aquellas masculinidades que son disidentes a la heteronorma; en este eje encontramos a niños, jóvenes, adultos y adultos mayores que viven –por ejemplo– una identidad

[11] Instituto Nacional de las Mujeres. (2023, mayo).Interseccionalidad https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/terminos/interseccionalidad .

masculina trans, aquellos quienes ejercen una orientación sexual: homosexual, bisexual, pansexual, entre otras distintas a la heterosexual, así también, a aquellos varones quienes se identifican como intersexuales; el enfoque interseccional contemplando la diversidad sexual y de género, previene relaciones patriarcales de machismo, el bullying homofóbico y transfóbico así como el replanteamiento estigmatizante hacia *lo femenino* o *afeminado*. Lo anterior, es solo un acercamiento a algunos ejemplos de masculinidades GBTTTIA+[12].

2. *Masculinidades con discapacidad.* En materia de equidad de género e inclusión resulta fundamental atender aquellas masculinidades con discapacidad. Como se mencionó anteriormente, el cuerpo constituye un espacio personal e identitario fundamental para las masculinidades hegemónicas; cuando el cuerpo no cumple con los estándares capacitivos valorados por éstas, se configuran actitudes, sentimientos y valores que estigmatizan al niño, joven, adulto y/o adulto mayor propiciando la violencia de género en donde los varones con discapacidad son aislados, invisibilizados o en el peor de los casos violentados en la Escuela, al ser considerados *menos hombres*, entre otras concepciones discriminatorias.

3. *Masculinidades jóvenes.* Este eje constituye una de las problemáticas cotidianas en la Escuela.

[12] Véase: Conapred. Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales (2016). Glosario_TDSyG_WEB.pdf (conapred.org.mx) .

Tanto las masculinidades adultas como adultas mayores reproducen la violencia en tanto que las relaciones de género y jerarquía se realizan desde el adultocentrismo, ese proceso ideológico en el que "las personas adultas son superiores sobre otras generaciones como la niñez, adolescencia y juventud"[13]. Desde las masculinidades hegemónicas se "considera a los jóvenes en el mundo de lo *crudo* para algunas cosas, como el ejercicio de puestos de mando y responsabilidades *de adulto*, incluyendo las de autocuidado y decisión razonada. Se estigmatiza a los niños y jóvenes de *estar muy verdes* o inmaduros, ésta suele ser la justificación para que otros decidan por éstos referente a qué tienen acceso y a qué no, ya sea que se trate de un castigo, premio, conocimiento o actividad" (García, 2016, p.76).

4. *Masculinidades adultas mayores*. El edadismo no sólo afecta a los niños y a los jóvenes por considerarlos como *hombres incompletos*, sino también a los hombres adultos mayores, éstos se sienten devaluados como varones cuando son rechazados por su edad, incluso desarrollan inseguridad hasta la sensación de ser *improductivos*, como se mencionó anteriormente, las masculinidades hegemónicas se reconocen y se respetan en función de la demostración del poder, de la fuerza y en escenarios escolarizados, a los hombres adultos mayores, en términos genéricos, se les considera débi-

[13] Gobierno de México. Adultocentrismo: qué es y cómo combatirlo (2023, mayo) https://www.gob.mx/sipinna/articulos/adultocentrismo-que-es-y-como-combatirlo?idiom=es

les, frágiles, impotentes e incluso, *inservibles*. Desde la propuesta de prevención con un enfoque interseccional, se tendría que consideras la atención a estas masculinidades en la Escuela, ya sea como estudiantes, administrativos o docentes.

Hasta este momento se ha desarrollado de manera escueta los ejes interseccionales de masculinidades que se pueden atender en la Escuela, ahora bien, ¿qué sucede con aquellos niños, jóvenes, adultos y adultos mayores que son considerados inferiores o menos hombres por pertenecer a pueblos originarios, indígenas o afro? A continuación se presenta una propuesta desde la interculturalidad.

Escuela, masculinidades e interculturalidad

A las identidades masculinas de género se suma la identidad cultural, aquella que es representativa por el origen étnico, por la herencia histórica, ideológica, lingüística y de cosmovisión del mundo antiguo, entre otros aspectos. A su vez, éstas no están ajenas a los ejes presentados anteriormente, en la mayoría de los casos, se encuentran las intersecciones y características interculturales en un solo o mismo varón, de ahí la importancia de la prevención de la violencia de género desde un enfoque integral.

Cuando se hace referencia a la interculturalidad, se entiende como "una perspectiva que parte del reconocimiento de las diversas identidades culturales y múltiples formas de construcción del conocimiento que existen en el mundo. Transita hacia la convicción

de que la convivencia pacífica y respetuosa en esta multiculturalidad, sólo puede lograrse mediante un ejercicio de negociación y evaluación crítica de lo que implican estas diferencias culturales y lingüísticas, bajo principios de equidad"[14]. Durante este proceso –presente en la Escuela–, el enfoque intercultural advierte una defensa de los niños, jóvenes, adultos y adultos mayores de sus saberes, valores y normas de convivencia, que se ven influidos con las aportaciones de *otros varones,* quienes conforman la Escuela.

Si bien la interculturalidad se plantea como esa alternativa que promueve y favorece dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia dentro del entorno escolarizado[15], en materia de masculinidades, existe el rechazo, el estigma, la burla, la discriminación y la exclusión producto de relaciones patriarcales, del machismo introyectado ideológica y culturalmente en las masculinidades hegemónicas, así como relaciones de poder que subordinan a niños, jóvenes, adultos y adultos mayores de pueblos originarios, indígenas y/o afro por considerarlos –en valor y reconocimiento– *menores, ignorantes* y *retrógradas*.

Es importante señalar que, si bien estas masculinidades de pueblos originarios, indígenas y afro son sometidas –en escenarios escolarizados– por masculinidades hegemónicas que se consideran superiores

[14] Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. ABC de la Interculturalidad ¿Qué es el enfoque intercultural en la educación? (2023,mayo) https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/269056/ABC_digital.pdf

[15] La mediación y la educación en las aulas. (2023, agosto) https://apamec.org.br/la-mediacion-y-la-educacion-intercultural-en-aulas/

–clasistas, racistas–, no están exentas de reproducir estos patrones de socialización masculina en esquemas en donde estos varones se posicionan en contextos de poder reproduciendo relaciones patriarcales de machismo, sexismo, misoginia y homofobia.

He ahí la responsabilidad de las autoridades educativas para desarrollar acciones de atención de las masculinidades –tanto hegemónicas como subalternas o subordinadas– contemplando este enfoque interseccional e intercultural para prevenir la violencia de género en la Escuela. Evidentemente es una tarea ardua, sin embargo, se debe de atender la problemática con el diseño de las estrategias correspondientes a cada contexto considerando las masculinidades de la diversidad sexual, con discapacidad, masculinidades jóvenes y adultas sin olvidar –y mucho menos– invisibilizar las identidades masculinas de pueblos originarios, indígenas y afro.

Conclusiones y limitaciones

Evidentemente, la Escuela tiene sus normas, reglas, rutinas, jerarquías y prácticas; por tanto, las experiencias de los varones que la integran son diferentes según los distintos contextos escolares y –a su vez– tendrán diferentes modelos para construir o deconstruir sus masculinidades. A manera de conclusión se presentan algunas estrategias que las coordinaciones, comités, o áreas de equidad de género en la Escuela pueden implementar para atender las masculinidades hegemónicas y subalternas desde un enfoque interseccional e intercultural, a saber:

1. Elaboración de un protocolo de atención para las masculinidades en la Escuela.

2. Mesas de trabajo entre la Escuela y otras áreas especializadas en la salud mental, de los niños, jóvenes, adultos, adultos mayores para diseñar y aplicar estrategias de prevención, atención y vinculación.

3. Permanente capacitación y sensibilización especializada en masculinidades para personal docente, administrativo y estudiantado.

4. Generación/ creación de redes especializadas de hombres para hombres.

5. Cursos, talleres y diplomados especializados en masculinidades.

6. Realizar acciones enfocadas a políticas institucionales, educativas para la no violencia machista.

7. Propiciar la investigación científica y el diseño curricular contemplando a las masculinidades libres de violencia.

8. Trabajo colaborativo sobre masculinidades con padres, madres y personas tutoras en escenarios de educación básica.

Estas son algunas acciones y/o estrategias en donde se puede adaptar el enfoque desarrollado a lo largo de este trabajo, contemplando la base normativa desarrollada anteriormente y el avance de la investigación

y conocimiento científico sobre las masculinidades o identidades masculinas en la Escuela.

Referencias

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. ABC de la Interculturalidad ¿Qué es el enfoque intercultural en la educación? (2023, mayo). https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/269056/ABC_digital.pdf

Gobierno de México. Adultocentrismo: qué es y cómo combatirlo. (2023, mayo) https://www.gob.mx/sipinna/articulos/adultocentrismo-que-es-y-como-combatirlo?idiom=es

Benhumea, B. (enero-junio 2014). *Educados para ser varones modernos: los estudiantes del Estado de México durante el porfiriato. Un estudio de masculinidades*. Contribuciones desde Coatepec. Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México. https://www.redalyc.org/pdf/281/28131424006.pdf

Cano, G. y Valenzuela E. (2001), *Centro de estudios de género en el México urbano del siglo XIX*, México, Programa Universitario de Estudios de Género/UNAM.

García, J. (2016). *La identidad masculina en los jóvenes. Una mirada*. México. Universidad Pedagógica Nacional. http://convivejoven.semsys.itesi.edu.mx/cargas/Articulos/LA%20IDENTIDAD%20MASCULINA%20EN%20LOS%20J%C3%93VENES.pdf

Gutmann, M. (1998), "Traficando con hombres: La antropología de la masculinidad", *La Ventana*, núm. 8.

Conapred. Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales (2016). Glosario_TDSyG_WEB.pdf (conapred.org.mx)

Instituto Nacional de las Mujeres Interseccionalidad. (2023, mayo) https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/terminos/interseccionalidad

La mediación y la educación en las aulas. (2023, agosto) https://apamec.org.br/la-mediacion-y-la-educacion-intercultural-en-aulas/

Ley General 30/2019, de 30 de septiembre. pp1-73. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf

Sánchez, I. y Rodríguez C. (2021). *La construcción de las masculinidades en la escuela. Un estudio etnográfico en 6º de primaria.* https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/60280/53025

Epílogo

Marisol Mendiola Guerrero
Saúl Lora Anaya

Los feminismos de la segunda ola en la década de los sesenta hicieron posible entre otras cosas, una filosofía de la ciencia encaminada a entender los procesos sociales de las personas desde diferentes perspectivas, brindando los aportes metodológicos para una epistemología capaz de cuestionar y enfrentar la ciencia y el conocimiento androcéntricos, centrando la atención para su análisis en la pertenencia de las personas a su cultura, creencias, raza, religión, pero sobre todo como eje en este libro; el sexo y el género, categorías que determinan en un momento la relación y perspectiva de la realidad, una realidad de diversos matices que debe ser comprendida y analizada en todas sus dimensiones.

Al comienzo de este libro se plantea abordar la relación entre género y educación en tres dimensiones de análisis: Espacios, identidades e intervención. Los autores precisaron indagar la incorporación de la perspectiva de Género en la educación formal mexicana, desde las reformas, el currículo, planes de estudio,

y contenidos curriculares en las distintas asignaturas. La finalidad: Asimilar la perspectiva de género, alcanzar la equidad en todas las instituciones, erradicar la violencia y la discriminación contra las mujeres, entre otras que se especifican en este libro. Lo anterior, dio lugar a diversos textos legales que pretenden garantizar que la perspectiva de Género se haga visible y desde un interés particular, verlo reflejado en los espacios educativos.

Los temas con perspectiva de género, se encuentran sesgados bajo los ojos con los que miramos el cuerpo, categorizando en masculino y femenino desde una mirada biologicista, esencialista, jerárquica y dicotómica, lo que ha desencadenado que las violencias que antes se describieron sigan prevaleciendo aún en nuestros días en diferentes contextos, incluyendo el educativo, y un aspecto fundamental en el libro es el enfoque educativo que pretende visibilizar los sesgos que rodean al género en estos contextos.

El concepto también viene acompañado de un proceso histórico que lo vincula con los feminismos, el patriarcado, los derechos, la ciencia, educación, política, lo laboral y parte de realidades y situaciones que se viven a diario y que ha prevalecido a lo largo del tiempo, por ejemplo, el acceso a la educación o las actividades destinadas dependiendo el sexo, en donde se siguen asignando "roles estereotipados de género".

Los sesgos en la ciencia que se han hecho evidentes en cuanto a considerar a las mujeres como sujetos pasivos y negarles el lugar que merecen de manera histórica, ha sido uno de los más debatidos cuestionamientos dentro de las epistemologías feministas

que buscan desarticular la hegemonía heteronormativa de una ciencia, que lejos de ser neutral se rige bajo normativas excluyentes y universales, en torno a políticas e intereses particulares asociados con el aprovechamiento económico del capitalismo como un modelo de poder/conocimiento, bajo una cognición socialmente construida y permeada a todos los aspectos de la vida, culturalmente reconocida y sistematizada para inferiorizar a las mujeres.

Este enfoque surge desde una visión biológica esencialista donde la asignación o pertenencia a un sexo se traduce en destino, una posición que el patriarcado supo aprovechar en favor de los hombres para generar y reproducir un modelo de vida que niega y excluye de los mismos derechos, oportunidades y espacios a las mujeres, relegándolas a un segundo plano y confinándolas a la única labor que les fue reconocida: procrear, y bajo esta encomienda nutrir los argumentos respecto a la maternidad, el hogar y el cuidado, como el imperante rol de la mujer en la sociedad, dentro de binarismos opuestos de superposición del hombre hacia la mujer y de los aspectos femeninos atribuidos a ellas como subjetividades no deseadas o desacreditadas.

La pregunta es: ¿Cómo interviene la escuela?, ¿cómo influye en la construcción del género?, ¿cómo se aprende o cómo es enseñado el género? ¿Será desde el ámbito educativo que se realiza una constitución de la normalidad heterosexual? El presente libro cuestiona y analiza la influencia del sistema de dominación patriarcal y su reper- cusión en los distintos espacios, así como en las personas que los habitan.

La extrapolación y materialización de roles y estereotipos dentro de los espacios escolares de cualquier nivel operan como una micro sociedad, un contexto que influye y reproduce la vida misma generando un gran impacto en el desarrollo y formación escolar de niños, niñas, adolescentes, jóvenes, y personas de cualquier edad, convirtiéndose en un paradigma de la investigación social donde los diversos actores que transitan esta cotidianidad, concretan el objeto de estudio de los temas que este libro abarca y explora desde una perspectiva de género, atendiendo mayormente a las mujeres y grupos cuyas identidades de género transitan fuera de las heteronormativas, pero también aquellas masculinidades no hegemónicas susceptibles al rechazo debido a la violencia sexista como el machismo y la homofobia.

El abordaje del género en los distintos "espacios" como lo indica el título, dirige su mirada a dos esferas: público y privado, los cuales a su vez se asocian con lo político, creativo, cultural, el conocimiento, el cuidado, lo doméstico, el cuerpo, la sexualidad, emociones. ¿Qué espacios ocupamos?, ¿desde qué posición lo hacemos?, ¿los espacios que ocupamos están determinados por el sexo, el género, las expectativas de otros o las propias? Pensar en las actividades rutinarias y analizar de manera personal si estas se encuentran asociadas a algún estereotipo, feminizadas o masculinizadas y cuestionar cuáles son los sesgos que inciden en la elección de estas actividades.

Una de las cuestiones de la escuela institucionalizada es enfatizar y sostener una sola cultura integracionista, donde sólo ciertos valores culturales domi-

nantes conforman el quehacer educativo y la práctica profesional. Estos valores instituidos de manera incuestionable son los que se promueven tras la cara oculta de las instituciones dentro de los programas educativos, y por tal motivo gozan de una legitimidad y prestigio sin tomar en cuenta las consecuencias que conlleva como son la exclusión y/o discriminación del alumnado. Dentro de la lógica de homogenización e individualismo que fomenta este tipo de formación escolar, no es posible avanzar hacia una escuela que mire a las diferencias con respeto y que deje a un lado los valores culturales dominantes, se habla de un comienzo que no es parejo e igual para las personas, sino que es relativo a ciertas circunstancias que se encuentran dentro de esa sociedad que reproduce y transforma a la pobreza, cultura, raza, discapacidad, sexo, religión y otras, en categorías marginales y factores de desigualdad, y que desafortunadamente la escuela replica intensiva e incesantemente con la misma voracidad que en otros espacios.

La violencia de género que se ejerce sobre las mujeres y las identidades sexogenéricas en espacios escolares, se abordan en textos que evidencian la influencia del sexo, género y la identidad como un detonante para ejercer la violencia. Nacer o identificarse como mujer implica que probablemente sean violentadas, acosadas, hostigadas o encasilladas bajo las normativas sociales determinadas por estas categorías. ¿Cómo es qué se siguen repitiendo estos patrones de violencia? ¿Quiénes los reproducen? ¿Cuáles podrían ser las estrategias para prevenir y evitar las violencias? Estas preguntas se analizan con la presentación de textos

que incorporan en sus investigaciones propuestas para el abordaje del tema con perspectiva de género.

En el apartado "Violencias contra las personas de la disidencia sexual", se hace visible la desigualdad, violencia y discriminación y se enfatiza en el reconocimiento de la existencia del "otro". Además de la imperante necesidad de disminuir la violencia que se ejerce a las diversas identidades en espacios educativos, implementación de políticas y espacios seguros. ¿Cuál es el papel de los profesionistas en distintas áreas para seguir propiciando la heteronormatividad en los diversos espacios? Es prioritario abordar la diversidad sexogenérica y garantizar su acceso a todos los espacios para ejercer todos sus derechos.

Es necesario visibilizar la necesidad de prevenir y disminuir las violencias de género y la responsabilidad que tenemos para atender y erradicar las violencias causadas por la identidad, orientación sexual, género y características sexuales. Los textos son una invitación a la reflexión, a la apertura, al diálogo, a la creación de nuevas políticas. Implican poder realizar una introspección y ver de qué manera podemos contribuir a que se lleve a cabo un cambio que repercuta de manera positiva en nuestros contextos inmediatos.

Es a través de la ocupación de espacios, realización de actividades, las profesiones, la ciencia, la palabra, las decisiones, la consciencia de ir borrando la barrera de aquello que históricamente han ocupado los hombres. En los textos de este libro, se hace un análisis de la injerencia de nuestra familia, la sociedad, lo religioso, los ámbitos educativos, el ámbito laboral, de los lugares y funciones que debemos ocupar según

nuestro sexo. Es mediante algunas intervenciones realizadas en las que se logra identificar el impacto del sistema patriarcal y sus repercusiones en nuestra sociedad. Cabe mencionar que las formas en las que se ha buscado "expresar" las inconformidades que ocasiona el patriarcado, se han visto obstaculizadas por campañas contrarias al género, por lo que los esfuerzos se deben redoblar para visibilizar la exclusión, el rechazo, el acceso, los roles establecidos, la diversidad.

Es necesario abrazar la gama de culturas diversas y emprender esa posición neutral mediante propuestas de intervención en torno a las diversas realidades existentes para incidir y transformarlas de manera positiva. Sería aventurado decir que esto pueda suceder en un futuro inmediato, pero lo que sí está sucediendo en el presente es que poco a poco se están moviendo estos límites dicotómicos entre pares opuestos y categorías creadas en torno a hombres y mujeres.

COORDINADORES

Jorge García Villanueva es doctor en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Funge como profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional donde ha sido docente de la especialización en Género en Educación y el Doctorado en Educación y Diversidad. Es integrante del SNII del Conahcyt. Contacto: jvillanueva@upn.mx

Daniel Moreno García es psicólogo y maestro en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente colabora como profesor de metodología y tecnologías de la comunicación en el Sistema de Educación Abierta y a Distancia de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Nacional Autónoma de México. Contacto: daniel_moreno@comunidad.unam.mx

Claudia Ivonne Hernández Ramírez es psicóloga educativa, maestra en Desarrollo Educativo y doctora en Educación y Diversidad por la Universidad Pedagógica Nacional donde es doctoranda en Educación y Diversidad. Actualmente colabora como docente de educación básica para la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México. Contacto: cihernandez@upn.mx

Acerca de las personas autoras

Abril Adriana Álvarez Hernández es trabajadora Social y especialista en Género en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco (UPN). Actualmente, funge como tutora y docente para la Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM), y para la Escuela de Certificación y Capacitación (IMC). Contacto: abrilaalvarez@outlook.com

Alejandra Chávez Ramírez Doctora en Ciencias Políticas y Sociales; profesora investigadora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad de Colima. Fue directora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Actualmente se desempeña como Profesora Investigadora de Tiempo Completo. Contacto: a.chavez@ucol.mx

Alicia Estela Pereda Alfonso Doctora en Ciencia Social, especialidad Sociología, por El Colegio de México. Integra el Doctorado en Educación y Diversidad, línea subjetividad cuerpo y poder. También, la Maestría en Desarrollo Educativo, línea Diversidad sociocultural y lingüística, de la Universidad Pedagógica Nacional. Temas: diversidad, inclusión/exclusión, discriminación y violencias en educación. Contacto: apereda@upn.mx

Belén Benhumea Bahena Doctora en Humanidades, docente en la Facultad de Humanidades de la UAEMéx. Integrante en el Registro de Especialistas en Estudios de Género y Feminismo en la Coordinación Institucional de Equidad de Género de la UNAM. Subdirectora de Atención a la Discriminación en CODHEM. Contacto: belenbenhumea@gmail.com

Carolina Grajales Valdespino Socióloga, maestra en Ciencias Sociales. Especialista en Estudios de Género. Doctora en Economía. Académica. Profesora de Teoría Social, Escuela Nacional de Trabajo Social y Maestría en Trabajo Social– UNAM. Líneas de Investigación: Mujeres y Trabajo. Género y migración. Las brujas: mujeres y estigma. Política Social y Género. Contacto: carolina_grajales@entsadistancia.unam.mx

Cecilia Concepción Cuan Rojas Doctora en Literatura Hispanoamericana por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Profesora investigadora del Colegio de Lingüística y Literatura Hispánica de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP. Ha presentado ponencias en congresos nacionales e internacionales. Contacto: cecilia.cuan@correo.buap.mx

Cristianne María Butto Zarzar Doctora en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa, por el Departamento de Matemática Educativa del Cinvestav. Profesora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional. Contacto: cristianne@upn.mx

Cuitláhuac Sánchez Reyes Escritor, locutor y maestro, estudió Letras hispánicas, licenciatura en Psicología Educativa, maestría en Educación Básica, doctor en Educación y Diversidad por la UPN, trabaja temas de género desde hace 20 años, fue consultor de género y

masculinidades para el Programa de Naciones Unidos. Contacto: cuisanrey@gmail.com

David Román Islas Vela es profesor-investigador del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana. Se doctoró en Estudios Culturales en El COLEF; es maestro en Estudios de Género por El Colmex y geógrafo humano por la UAM. Contacto: david.roman.iv@gmail.com

Giovanna Ramírez Argumosa Licenciada en Economía por la UAM Azcapotzalco. Maestra en Economía por la FES Acatlán, UNAM. Actual docente en la Universidad Panamericana. Trabajó proyectos de investigación sobre crecimiento regional y rendimientos productivos del café en México. publicaciones y ponencias sobre temas de género, educación y exclusión social en México. Contacto: gsramirez@up.edu.mx

Héctor Francisco González Fernández Doctor en Literatura Hispanoamericana por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Actualmente se desempeña como Profesor Investigador Tiempo Completo en la Facultad de Derecho de la misma universidad. Contacto: hector.gonzalezfe@correo.buap.mx

Iván Rivera Cantellano Diseñador con más de 15 años de experiencia en la creación de diseños para empresas y organizaciones. Profesor de diseño, ha trabajado en proyectos de difusión cultural, diseñando materiales para exposiciones, festivales, eventos culturales, instrumentos didácticos y recursos para la enseñanza del diseño gráfico. Contacto: icantellano@icloud.com

Jesús Lechuga Montenegro es doctor en Economía por la Universidad Autónoma Metropolitana. Actualmente trabaja como Profesor Investigador en la UAM

Azcapotzalco. Tiene como líneas principales de investigación Teoría del Desarrollo Económico, Economía Política de la Acumulación y Estructura Económica de México. Autor de seis libros científicos. Miembro del SNII del Conahcyt. Contacto: montenegro@azc.uam.mx

Jonathan Gerardo Castillo Antúnez es licenciado en sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana, especialista de Género en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, y maestrando en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Autónoma Metropolitana. Temas: sociología de la literatura, historia intelectual, estudios de género, escritura creativa. Contacto: jonathan.castillo@cua.uam.mx

José Manuel de la Mora Cuevas es doctor en Ciencias Sociales. Actualmente es profesor de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y profesor de asignatura en las facultades de Pedagogía, Economía y Derecho de la Universidad de Colima. Investiga y publica principalmente sobre diversidad social. Contacto: delamora_cuevas@ucol.mx

Margarita Elena Tapia Fonllem es actualmente profesora-investigadora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Estudió licenciatura y maestría en Sociología, en la UNAM. Es doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Sonora. Cuenta con el nivel 1 del SNII del Conahcyt. Contacto: mtapia@g.upn.mx

Maricruz Guerrero Tostado es doctora en Ciencias Económicas por la Universidad Autónoma Metropolitana en 2018, con la defensa de la tesis "La desigualdad en México y Estados Unidos, durante el actual programa neoliberal". Actualmente labora en la Secretaría de la

Función Pública como jefa de Departamento de Evaluación y Control. Contacto: mariz14_@hotmail.com

Marisol Mendiola Guerrero es licenciada en psicología Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional; maestra en Tecnología Educativa y en Psicopedagogía. Actualmente cursa el Doctorado en Educación y Diversidad. Es docente de educación básica completo en la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México. Contacto: 230928029@alumnos.upn.mx

Mayra García Ruiz Doctora en Investigación Biomédica Básica (Especialidad Neurociencias del Aprendizaje) por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es profesora investigadora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional. Contacto: maygar@g.upn.mx

Mónica García Contreras Doctora y maestra en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el DIE-Cinvestav-IPN y licenciada en Derecho por la UNAM. Es integrante del del SNII del Conahcyt nivel 1 (2020-2027). Profesora Investigadora de Tiempo Completo de la Universidad Pedagógica Nacional sede Ajusco con perfil deseable por parte del Prodep/SEP. Contacto: monicag@upn.mx

Nancy Granados Reyes es doctora en Literatura Hispanoamericana por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla donde coordina la Especialidad en Estudios de Género, Masculinidades y Diversidad. Es profesora investigadora de tiempo completo en el Centro de Estudios de Género de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP. Contacto: nancy.granados@correo.buap.mx

Saúl Lora Anaya es ingeniero en Computación y maestro en Seguridad de TIC. Asimismo, es especialista en Educación y Computación y especialista en Género en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional donde actualmente cursa el doctorado en Educación y Diversidad. Es instructor de cursos de computación, derechos humanos, y de igualdad de género. Contacto: 230928002@alumnos.upn.mx

Omar Alejandro Olvera Muñoz es psicólogo por la fes-Zaragoza unam, especialista en Género en Educación por la upn, especialista y Maestro en Medicina Social por la uam-Xochimilco, doctor en Ciencias en Salud Colectiva por la uam-Xochimilco. Profesor de tiempo completo en la Universidad de la Salud. Miembro del snii del Conahcyt, nivel I. Contacto: psic.omar.olvera@hotmail.com

Comité de pares académicos

1. Adriana Raggi Lucio (Universidad Nacional Autónoma de México)
2. Antonio Romero Garza (Centro de Estudios Interdisciplinarios CEDEI)
3. Bélen Benhumea Bahena (Universidad Autónoma del Estado de México)
4. Carlos Alberto Leal Reyes (Universidad Autónoma del Estado de México)
5. Claudia Gisela Espinosa Guia (Universidad Juárez del Estado de Durango)
6. Claudia Ivonne Hernández Ramírez (Secretaría de Educación Pública)
7. Cristian Iván Bonilla Teoyotl (Universidad Nacional Autónoma de México)
8. Denize Maday Meza Mercado (Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz)
9. Elva Rivera Gómez (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla)

10. Emilia Recéndez Guerrero (Universidad Autónoma de Zacatecas)

11. Érika Navarrete Rodríguez (Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación del Estado de México)

12. Gloria Arminda Tirado Villegas (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla)

13. Ilse Daniela Martínez Rodríguez (Universidad Pedagógica Nacional)

14. Jessica Méndez Mercado (Investigadora independiente)

15. Jorge García Villanueva (Universidad Pedagógica Nacional)

16. Mario Antonio de Jesús Romero Morales (Centro de Estudios Interdisciplinarios CEDEI)

17. Mauricio Saldívar Lara (Universidad Pedagógica Nacional)

18. Mayra Lizzete Vidales Quintero (Universidad Autónoma de Sinaloa)

19. Norma Gutiérrez Hernández (Universidad Autónoma de Zacatecas)

20. Sandra Mirely Vázquez (Universidad Nacional Autónoma de México)

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Leticia Ramírez Amaya, **Secretaría de Educación Pública**

Francisco Luciano Concheiro Bórquez, **Subsecretaría de Educación Superior**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández, **Rectoría**

María Guadalupe Olivier Téllez, **Secretaría Académica**

Arturo Latabán López, **Secretaría Administrativa**

Pilar Moreno Jiménez, **Dirección de Biblioteca y Apoyo Académico**

Cristina Leticia Barragán Gutiérrez, **Dirección de Difusión y Extensión Universitaria**

Benjamín Díaz Salazar, **Dirección de Planeación**

Maricruz Guzmán Chiñas, **Dirección de Unidades UPN**

Yiseth Osorio Osorio, **Dirección de Servicios Jurídicos**

Silvia Adriana Tapia Covarrubias, **Dirección de Comunicación Social**

***

Iván Rivera Cantellano, ***diseño de portada***

Valentín Almaraz y Miguel Zacarías Estrada, ***cuidado de la edición***

Ericka Gutiérrez Morales, ***diseño editorial y maquetación de interiores***

Género en educación: espacio, identidad e intervención
se terminó editar en marzo de 2024.

Producción editorial: Almaqui editores
Valentín Almaraz Moreno 55 1700 8700
valentin.almaraz51@hotmail.com
Diseño y formación: Ericka Gutiérrez Morales
55 1821 2948 erricka.gm@gmail.com

El género como categoría de análisis, no sólo permitió nuevas formas de entender y de explicar al mundo de las relaciones humanas, sino que también ha tenido implicaciones teóricas y prácticas en varias esferas de la sociedad, una de ellas es la educación. El presente libro surge del registro escrito de una serie de propuestas y explicaciones con perspectiva de género así como algunas de sus implicaciones en el ámbito educativo.

El libro aborda la resistencia a la perspectiva de género en el sistema educativo mexicano, destacando estereotipos y desigualdades de género en la elección de carrera y en la inserción laboral. Se enfoca en la necesidad de intervención en actos de violencia de género y hostigamiento sexual, proponiendo la implementación de protocolos y talleres de sensibilización. Además, sugiere una transformación de los espacios escolares hacia una postura inclusiva y diversa, atendiendo a la diversidad de identidades y expresiones de género. Por ello, dicha transformación implica, entre lo antes ya mencionado, una trabajo interdisciplinario de intervención, de agentes educativos y propuestas de atención a la diversidad sexogénerica, a la salud sexual y reproductiva. Por último, el espacio escolar también puede ser visto como un agente para generar nuevas masculinidades, no hegemónicas.